



**Koistinen Ella**

**Oppilashuollon henkilökunnan ja opettajien välinen yhteistyö peruskoulussa  
opettajien kuvaamana**

**Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutus  
2020**

Oulun Yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilashuollon henkilökunnan ja opettajien välinen yhteistyö peruskoulussa opettajien kuvaamana (Ella Koistinen)

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 6 liitesivua

Marraskuu 2020

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien ja oppilashuollon henkilökunnan välistä yhteistyötä ja miten oppilashuollon piiriin lähetetyt tapaukset hoidettiin opettajien arvioimana. Tutkimus toteutettiin fenomenografisena tapaustutkimuksena. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä esitellään oppilashuoltoa ja sen sisältöä sekä moniammatillisen yhteistyön piirteitä koulukontekstissa.

Aineistonkeruu tapahtui verkkokyselyn muodossa vuoden 2020 aikana. Tutkimukseen osallistui 60 luokanopettajaa ympäri Suomea. Tutkimuksen aineisto analysoitiin sisälönanalyysin keinoin. Tutkimuskysymykset muodostuivat aineiston perusteella. Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyi perehtymään siihen, miten yhteistyö oppilashuollon kanssa sujuu. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli perehtyä oppilashuoltoon lähetettyjen tapausten käsittelyyn, jonka rinnalle nostin kysymyksen yhteistyön toimivuudesta, sillä se nousi olennaisena aineistosta.

Tutkimustulosten mukaan yhteistyö on pääosin toimivaa, joka johtui hyvästä moniammatillisesta matalakynnyksellisestä yhteistyöstä ja yhteisestä pyrkimyksestä ajatella oppilaan parasta. Ongelmat yhteistyössä lähinnä liittyivät henkilökunnan vaihtuvuuteen ja resurssipulaan. Resurssipula koettiin ongelmana oppilaiden hoitoon pääsyn suhteen. Koululääkäreiden ja kouluterveydenhoitajien vastaanottoaika koettiin vähäisenä ja hoitoon pääsy eritoten psykologisten ongelmien suhteen venyi, joka johtui pitkistä jonoista.

Tutkimustuloksia ei kuitenkaan pystytty yleistämään pienen otannan vuoksi. Aihetta on tutkittu enemmän oppilashuollon näkökulmasta, mutta ei niinkään opettajien ja oppilashuollon henkilökunnan välisestä yhteistyöstä.

Avainsanat: oppilashuolto, moniammatillisuus, yhteistyö, luokanopettaja

## Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 OPPILASHUOLTO .....</b>	<b>6</b>
2.1 OPPILASHUOLTO OSANA KOULUN TOIMINTAA .....	6
2.2 OPPILASHUOLLON HISTORIAA .....	7
2.3 LAINSÄÄDÄNTÖ OPPILASHUOLLON TAUSTALLA .....	9
2.4 LAPSEN OIKEUKSIEN SOPIMUS OPPILAS- JA OPISKELIJAHUOLLON TAUSTALLA .....	10
2.5 YKSILÖLLINEN JA YHTEISÖLLINEN OPPILASHUOLTO .....	12
2.6 MONIAMMATILLISUUS OPPILASHUOLLOSSA .....	14
<b>3 MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ .....</b>	<b>18</b>
3.1 MONIAMMATILLISUUDEN MÄÄRITTELYÄ .....	18
3.2 DIALOGISUUS YHTEISTYÖSSÄ .....	21
3.3 MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN HAASTEITA JA MAHDOLLISUUKSIA KOULUMAAILMASSA .....	22
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>26</b>
4.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	26
4.2 LAADULLINEN TUTKIMUS .....	27
4.3 TAPAUSTUTKIMUS .....	28
4.4 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSOTE .....	30
4.5 KYSELY TIEDONKERUUMENETELMÄNÄ .....	31
4.6 AINEISTONKERUU .....	32
4.7 AINEISTOLÄHTÖINEN SISÄLLÖNANALYYSI .....	34
4.8 LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELU .....	38
<b>5 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>41</b>
5.1 OPPILASHUOLTOON LÄHETETYT TAPAUKSET .....	41
5.2 MONIAMMATILLISUUS TOIMIVAN YHTEISTYÖN TAKANA .....	45
5.2.1 Yhteistyön helppous .....	47
5.2.2 Tiedon liikkuvuus .....	48
5.2.3 Oppilaan parhaan ajattelu .....	49
5.3 OPPILASHUOLLON KULMAKIVET .....	50
5.3.1 Resurssipula & oppilashuollon henkilökunnan vaihtuvuus .....	51
5.3.2 Tiedonsiirto .....	52
5.3.3 Oppilashuollon toimenkuvan epäselkeys .....	53
5.4 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	54
<b>6. POHDINTA .....</b>	<b>56</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>58</b>
<b>LIITE 1: TUTKIMUSLOMAKE .....</b>	<b>70</b>

## 1 Johdanto

Yhteistyöstä koulu kontekstissa puhutaan paljon. Kuitenkin yhteistyö mielletään usein vain opettajien väliseksi toiminnaksi, ja kouluarjessa näkymättömämpi yhteistyö oppilashuollon kanssa jää useasti vähemmälle huomiolle. Esimerkiksi terveydenhoitajien työhön kuuluu yhteistyö oppilaiden, heidän perheidensä, opettajien ja muiden toimijoiden kanssa, joka tukee tervettä kehitystä ja kasvua. Sen tarkoitus on lisätä hyvinvointia ja olla mukana opettajan kanssa esimerkiksi päihteettömyyden, kasvun, kehityksen ja elämäntahallinnatukemisessa. (Mäenpää, Paavilainen & Åstedt-Kurki 2008, 25–29; Winland & Shannon 2004, 101–106). Vanhempien kanssa tapahtuva yhteistyö kuuluu myös terveydenhuoltolain sisältöihin (Terveydenhoitolakityöryhmän muistio, 2008b). Kuitenkin tähän yhteistyöhön ei juuri anneta avaimia ja se on tutkimusten mukaan osoittautunut melko tuntemattomaksi kentäksi.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien ja oppilashuollon välistä yhteistyötä ja toteutuuko tämä moniammatillinen yhteistyö. Yhteistyön lisäksi pyrin selvittämään, miten oppilashuoltoon lähetetyt tapaukset hoidetaan opettajien näkökulmasta. Tästä muodostui myös yksi tutkielmani tutkimuskysymyksistä. Keskusteluun moniammatillisesta yhteistyöstä on monissa tutkimuksissa liitetty myös varhainen tunnistaminen lasten mielenterveysongelmissa sekä luokanopettajien ja oppilashuollon roolit.

Tulevana luokanopettajana pro gradu -tutkielmani aihe nousi huolenaiheeksi, mutta myös kiinnostukseksi luettuani opetusalan ammattijärjestön toteuttaman barometrin tuloksia, jossa yli puolet vastanneista kokivat opettajan työmäärän liian kuormittavana (OAJ, 2013). Myöskään luokanopettajan opintojen aikana lainsäädännöstä tai oppilashuollosta ei puhuta juuri ollenkaan. Lakiasetukset ovat monesti monimutkaisia ja hankalia tulkittavia, joiden selvittäminen jää omalle kontolle. Sosiaali- ja terveysministeriön laatusuosituksen mukaan, kokopäiväisellä koululääkärillä on korkeintaan 2100 oppilasta vastuulla ja kokopäiväisellä kouluterveydenhoitajalla 600 oppilasta (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004, 19). Tämän lisäksi lasten hyvinvointi on ollut jo pitkään puheenaiheena.

Halusin yhdistää nämä mielenkiinnon kohteet ja selvittää miten opettajien ja oppilashuollon henkilökunnan välinen yhteistyö toimii. Koen moniammatillisuuden voimavarana, jota tulisi hyödyntää mahdollisimman paljon ja toimii myös yhteisenä hyvänä. Sitä hyödyntämällä pystytään reagoimaan nopeammin ja ratkaisemaan oppilaan hyvinvointiin liittyviä ongelmia, mutta myös ennaltaehkäisemään niitä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on oma luku oppilashuollosta ja sen järjestämisestä. Sen mukaan lapsen edun huomioon ottaminen on oppilashuollossa ensisijalla. Oppilaalla on myös oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämää oppilashuoltoa, jonka oppilaitos järjestää yhteistyössä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Tätä yhteistyötä toteutetaan oppilaan ja oppilaan vanhempien kanssa yhteistyössä. (OPS 2014, 79).

## **2 Oppilashuolto**

Tässä luvussa taustoitan oppilashuollon kokonaisuutta. Käsittelen oppilashuoltoa osana koulun toimintaa, lainsäädäntöä ja lasten oikeuksien sopimusta sen taustalla ja sivuan lyhyesti oppilashuollon historiaa sen alkuajoista tähän päivään. Esittelen lisäksi tarkemmin yhteisöllisen ja yksilöllisen oppilashuollon toimintaperiaatteet ja kuvaan moniammatillisuutta osana oppilashuollon toimintaa.

### **2.1 Oppilashuolto osana koulun toimintaa**

Peruskoululla on oppimisen ja opetuksen lisäksi myös rooli yhteiskunnallisen hyvinvoinnin tuottajana ja kasvuympäristönä (Koskela 2009, 20). Oppilashuolto on laissa säädettyä toimintaa, jota ohjaa ja valvoo Sosiaali- ja terveysministeriö (Sosiaali- ja terveysministeriö 2016). Oppilashuollon tavoitteena on sekä vaikuttaa yhteiskunnan eri uhkatekijöihin että vahvistaa kouluyhteisön hyvinvointia ja osallisuutta (Koskela 2009, 20). Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287 3 §). Oppilashuolto ennaltaehkäisee ongelmien syntymistä ja tukee sekä yhteisöllisesti koko oppilaitosyhteisöä että yksittäisiä oppilaita.

Sosiaali- ja terveyspalvelut voidaan jakaa perus-, avo-, laitos- ja erityistason palveluihin. Peruspalvelut ovat saatavilla ilman lähetettä, avopalveluilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi perhetyön palveluita ja laitospalveluihin kuuluvat erikoissairaanhoidon palvelut. (Lammi-Taskula 2011, 58-59). Kouluterveydenhuolto ja oppilashuollon palvelut kuuluvat perustason palveluiksi, joiden pääpaino on ennaltaehkäisyssä. (Suhonen 2017, 47). Oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin kuuluu myös mielenterveyden perusasioista huolehtiminen. Tämän vuoksi oppilashuollossa tulee huomioida myös mielenterveyttä suojaavat ja haavoittavat sisäiset ja ulkoiset tekijät (Lönnqvist 2013, 28). Koulu- ja opiskeluterveydenhuollon painotus onkin mielenterveys- ja päihdetyössä, seksuaalikasvatuksessa ja suun terveydenhuollossa (Haravuori, Muinonen, Kanste & Marttunen 2017, 15).

Kouluterveydenhuollolla tarkoitetaan oppilashuollon palvelua, peruskouluikäisille ja heidän vanhemmilleen suunnattua lakisääteistä terveysterveyspalvelua, joka on saatavilla koulupäivien aikana. Kouluterveydenhuolto on maksutonta ja kuuluu perusterveydenhuollon palveluihin. Kouluterveydenhuollon järjestämisvastuu kuuluu kunnalle. Kouluterveydenhuollon toimintaa ohjaa neuvolatoiminnalle, koulu- ja opiskeluterveydenhuollolle ja suun terveydenhuollolle laadittu toimintaohjelma, jonka kunnan kansanterveystyöstä vastaava viranomainen hyväksyy. (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2020, kouluterveydenhuolto.)

Terveidenhuollon ja terveydenhoitotyön lähtökohtana on subjektiivinen näkemys terveydestä. Terveys koetaan eri tavoin, ja sillä on erilaisia merkityksiä ihmisten elämässä. Terveydellä voidaan tarkoittaa hyvää oloa, kykyä rakastaa ja puhua asioista. Toisaalta terveyden käsitteeseen voidaan liittää myös sairaus. Ihmisten erilaisten kokemusten vuoksi terveydenhuollon ammattilaisella tulee olla laaja ja syvälinen näkemys terveydestä ja terveyskäsitteistä. (Pesso 2004, 21.) Kouluterveydenhuollon tärkein toimija on koulu-terveydenhoitaja, jonka työnkuva on laaja yksilöllisestä hoitotyöstä koko kouluyhteisön rakenteellisiin työskentelyolosuhteisiin hygieniasta ergonomiaan ja kouluruokailuun (Lehto, Kananoja, Kokko & Taipale 2001, 114). Oppilashuollon henkilökunnalta edellytetään kokonaisvaltaista ja laajaa tietoa lasten ja nuorten kehityksestä ja kouluterveydenhuollon merkityksestä, yhteistyökykyä ja vuorovaikutustaitoja (Terho 2002).

## **2.2 Oppilashuollon historiaa**

Kouluterveydenhuollon kehitys voidaan jäsentää kolmeen jaksoon, joita ovat nälkä- ja tautipolitiikan kausi (1860-1920), rakentamisen kausi (1920-1960) ja psykososiaalisen oppilashuollon kausi (1960 luvulta eteenpäin). (Mahkonen 2014, 26-27.) Kouluterveydenhoidon voidaan katsoa alkaneen vuonna 1885 Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin aloitteesta koululääkärin asettamiseksi. Kouluterveydenhuollon alussa kouluterveydenhuollolla tarkoitettiin koululääkäreitä, ja kouluhoitajattaret aloittivat työnsä 1920-luvulla koululääkäreiden apuna. (Terho 2002, 12; Mahkonen 2014; Jauhiainen ja

Kivirauma 1997). Kouluhuoltajattarien työnkuvaan kuuluivat koulu- ja kotikäynnit. He huolehtivat tautien torjunnasta ja tiedottivat yleisestä hygieniasta ja puhtaudesta. (Terho 2002, 3-14.)

Kouluterveydenhuolto kehittyi nopeasti ja yksilölliset tarkastukset lisääntyivät. Sota-aikana kouluterveydenhuoltoa toteutettiin mahdollisuuksien mukaan ja sotien jälkeen säädettiin laki kunnallisista terveyssisarista. Sotien jälkeen oppilaat saivat myös ilmaisen kouluruuan. (Terho 2002, 14.) Suomalaisen kouluterveydenhuollon yhtenäistänyt kansanterveyslaki säädettiin 1970-luvulla. Sitä toteutettiin kaikissa peruskouluissa, lukioissa ja yleisissä ammattikouluissa, ja muutoksen myötä palveluista tuli maksuttomia koululaisille. Kansanterveyslain laatimisen jälkeen kouluterveydenhuolto muodostui kolmesta erilaisesta sektorista, johon kuuluivat koulun terveydellisten olojen valvonta, oppilaskohdainen terveydenhuolto sekä terveystkasvatus. (emt. 2002, 15.)

1980-luvulla kokonaisvaltaisen kohtaamisen periaate muutti kouluterveydenhuollon arjen toimintatapoja. Terveystkasvatuksen osuus lisääntyi ja mielenterveyden ennaltaehkäisyyn alettiin panostaa. 1990-luvun alkupuolella psyykkisten, fyysisten ja sosiaalisten toimintojen kokonaisuus huomioitiin entistä paremmin, ja näkökulma painottui terveystkasvatukseen ja moniammatillisesti ennaltaehkäisevään suuntaan. Kouluterveydenhuoltoon lisättiin myös sosiaalialan ja mielenterveyden ja kognitiivisen psykologian asiantuntemusta, minkä lisäksi yhteistyö huoltajien ja vanhempien kanssa lisääntyi. 1900-luvulla panostettiin myös uusiin moniammatillisen yhteistyön muotoihin. Oppilashuoltoryhmien rooli korostui, ja peruskokoonpanoon katsottiin kuuluvan rehtori, opettajia, koulukuraattori ja -psykologi sekä kouluterveydenhuollon edustaja. (Terho 2000, 17-18.)

2000-luvulla oppilashuollollisiin tavoitteisiin on kuulunut ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen. Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan varhaisessa vaiheessa tapahtuvaa huolten havaitsemista, vastuun kantamista ja tuen antamista. (Huuhtanen 2007.)



Ennaltaehkäisevää toimintaa pidetään nykyään tehokkaana, ja mahdollisimman varhaisessa vaiheessa toteutettavat interventiot vaikuttavat sekä inhimillisillä että taloudellisilla mittareilla mitattuna (Laitinen & Hallantie 2011; Ellonen 2008).

### **2.3 Lainsäädäntö oppilashuollon taustalla**

Oppilashuollon taustalla vaikuttavat lait ja eettiset ohjeistukset. Lainsäädännön lisäksi oppilashuollon toteutusta ohjaavat toimintamalleja ja mittareita sisältävät suositukset, ohjelmat ja strategiat (Koskela 2004, 21). Oppilaan hyvinvointia on turvaamassa ensisijaisesti lastensuojelulaki (417/2007), terveydenhuoltolaki (1326/2010) sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Lasten arjen hyvinvointia ohjaava oppilas- ja opiskelijahuoltolaki edistää oppilaiden oppimista, psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista terveyttä ja hyvinvointia, ennaltaehkäisee ongelmien syntymistä ja takaa varhaisen tuen sitä tarvitseville. Oppilashuoltolaki turvaa lisäksi opiskeluhuoltopalveluiden yhdenvertaisen saatavuuden ja laadun Suomessa. Oppilas- ja opiskeluterveydenhuollon tarkoitus on edistää ja ylläpitää oppilaiden hyvinvointia, johon kuuluvat esimerkiksi oppilaiden terveyden ja opiskelukyvyn seuranta terveys- ja sairaanhoitopalvelujen avulla, erityisen tuen varhainen tunnistaminen ja oppilaan ohjaaminen jatkohoitoon. (Haravuori ym. 2017, 15.)

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa säädetään edellä mainittujen lisäksi myös opiskeluhuollon kokonaisuudesta, johon kuuluu yhteisöllinen, koko oppilaitosyhteisöä koskeva ja yksilökohtainen opiskeluhuolto. Yksilökohtaiseen opiskeluhuoltoon sisältyy koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluiden lisäksi monialainen opiskeluhuolto ja koulutuksen järjestäjän järjestämät sosiaali- ja terveystoimen palvelut (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 2–5§.) Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa säädetäänkin yhteistyöstä viranomaisten kanssa niin, että opetustoimi ja sosiaali- ja terveystoimi muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden (Pippuri 2015, 19-20). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittävät Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) säädetyn oppilashuollon keskeiset periaatteet, tavoitteet ja oppilashuoltosuunnitelman laatimisen. (Haravuori ym. 2017, 11.) Oppilashuoltoryhmä on moniammatillinen työryhmä, joka suunnittelee, kehittää ja arvioi

oppilaitoksissa toteutettavaa opiskeluhoitoa. Opiskeluhoito kattaa muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä terveellisten elintapojen edistämisen ja kiusaamista ja häirintää ehkäisevät toimintatavat. Opiskeluhoitotyö kattaa myös yhteistoiminnan ulkopuolisten tahojen kanssa. (Haravuori ym. 2017, 172; Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 66.)

Perusopetuslain (628/1998) 31§:n mukaan oppilashuolto muodostuu opetussuunnitelman mukaisesta oppilashuollosta, sekä oppilashuollon palveluista, joita ovat terveydenhuollolaissa määritelty kouluterveydenhuolto ja lastensuojelulaissa määritelty koulupsykologija kuraattoripalvelut (Laitinen & Hallantie 2011, 26). Opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppilashuolto on määritelty hyvinvoinnin näkökulmasta. Määrittelyssä kuvataan oppilashuollon tavoitetta edistää yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia. Oppilashuollon taustalla vaikuttavat perustuslaki (731/1999 esim. 16§), lastensuojelulaki (417/2007), kansanterveyslaki (66/1972), terveydensuojelulaki (763/1994), työturvallisuuslaki (738/2002) ja säädökset aamu- ja iltapäivätoiminnasta (1136/2003).

## **2.4 Lapsen oikeuksien sopimus oppilas- ja opiskelijahuollon taustalla**

Opiskeluhoollon arvojen taustalla vaikuttaa yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lasten oikeuksista. Sopimus velvoittaa valtiota, kuntia, vanhempia ja muita aikuisia. Opiskeluhoollon näkökulmasta lasten oikeuksien sopimus suojaa etenkin koulutusta, terveydenhuoltoa, perhe-elämää ja sosiaaliturvaa. Sopimuksen keskiössä on lapsen etu ja oikeus kehitykseen ja suojeluun sekä kunnioitus lapsen näkemyksiä kohtaan. (Iivonen & Laitinen 2019, 69.) Oppilashuolto sisältää lasten oikeuksien sopimuksessa määriteltyjä periaatteita. Näitä ovat oppimisen, terveyden, hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistäminen, oppilas- ja opiskeluhoollon järjestäminen ja oppilaiden osallisuuden vahvistaminen. Opiskelijahuoltoa ohjaavat YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen yleisperiaatteet ovat syrjimättömyys (2. artikla), lapsen edun ensisijaisuus (3 artiklan 1 kappale), lapsen oikeus

elämään, henkiinjäämiseen ja kehittymiseen (6 artikla) ja lapsen oikeus tulla kuulluksi ja lapsen näkemysten kunnioittaminen (12 artikla). (Iivonen & Laitinen 2019, 69-70.)

Syrjinnän kieltö tarkoittaa henkilön asettamista eri asemaan muihin verrattaessa. Yhdenvertaisuudella taas tarkoitetaan samanlaisessa tilanteessa olevien ihmisten samanarvoista kohtelua. Syrjintää voi tapahtua monella eri perusteella ja se voi olla myös moniperusteista, jolloin lapsi voi joutua huonompaan asemaan monesta eri syystä. Syrjinnän kieltö ei ole vain velvollisuus toimia syrjimättä ketään, vaan se edellyttää myös aktiivisia toimenpiteitä. Opiskeluhuollon palveluilla ja saatavuudella on tärkeä merkitys syrjinnän kiellon ja yhdenmukaisuuden toteutumisessa. Eriarvoisuuden esiintyessä yhdenvertaisuuden turvaamiseksi saatetaan tarvita joskus positiivista erityiskohtelua, jolla opiskelija-huollon näkökulmasta tarkoitetaan esimerkiksi palveluiden ja resurssien kohdistamista erityisesti niihin kouluihin, joiden opiskeluhuollon tarve on muita kouluja suurempi. (Iivonen & Laitinen 2019, 70.)

Lapsen edun ensisijaisuus opiskeluhuollossa näkyy ensisijaisesti päätöksenteossa, ja päätösten tekeminen ja niiden vaikutusten arviointi liittyy opiskeluhuollon ammattilaisten ratkaisuihin. Ensisijaisuus lapsen edussa näkyy siinä, että lapsen etu ohittaa lähtökohtaisesti kaikki muut näkökulmat ja tarpeet. Koulumaailmassa lapsen edun pohtiminen on usein monisyistä ja toisinaan myös haastavaa. Lapsen edun ja lapsiryhmän edun välinen pohdinta edellyttää usein tapauskohtaista harkintaa, ja päätösten perusteluissa tuleekin ilmetä, mitä on pidetty lapsen etuna ja millä perustein sitä on arvioitu. Opiskeluhuollon näkökulmasta esimerkiksi lasten osallisuuden huomioiminen, kouluruokailun ajankohta tai opiskeluhuollon työajan osoittaminen vaikuttavat lasten hyvinvointiin. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain 26§:n mukaan opetuksen järjestäjän on arvioitava kunnan alueella yhtenäisen ja lapsen oikeuksien näkökulmasta yhdenvertaisen opiskelijahuollon toteutuminen. (Iivonen & Laitinen 2019, 71-72.)

Opiskeluhuollon näkökulmasta lapsen oikeus kehittymiseen näkyy oikeutena koulutukseen ja parhaaseen mahdolliseen terveydentilaan riittävillä sosiaali- ja terveyspalveluilla.

Opiskelijahuolto vahvistaa yksittäisen lapsen ja koko kouluyhteisön kokonaisvaltaista hyvinvointia, ja opiskeluhuollon palveluilla turvataan psykologian, sosiaalityön ja terveydenhuollon asiantuntijuus. Koulupäivän aikana, tutussa ympäristössä tarjottu varhainen tuki vahvistaa lapsen kehitystä suojaavia tekijöitä ja auttaa ylittämään ja korjaamaan kasvun epäkohtia. (Iivonen & Laitinen 2019, 72-73.)

Lapella on YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan oikeus tulla kuulluksi ja oikeus ilmaista näkemyksensä kaikissa häntä koskevissa asioissa. Oppilashuollossa lapsen näkemykset otetaan huomioon tämän iän ja kehitystason mukaisesti. Sillä turvataan sananvapaus ja oikeus saada asianmukaista tietoa. Oppilas- ja opiskeluhoitolaissa on määrätty lapsen näkemyksen ja toiveiden huomioiminen. Tämän lisäksi myös potilaslaki (785/1992, 7§) ja laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000, 10§) velvoittavat lapsen toivomusten ja mielipiteen huomioimiseen tämän kehitystason edellyttämällä tavalla. Lapsen valmiudet kehittyvät kasvun myötä, ja oppilashuolto ja muut aikuiset tukevat erilaisten tietojen ja taitojen kehitystä. Yksilökohtaisessa opiskeluhoitossa lapsella on kehitystasonsa mukainen itsenäinen asema. Tämä edellyttää esimerkiksi suostumuksen hankkimista monialaisen asiantuntijaryhmän kokoamiseen ja kokoonpanoon. Tähän liittyy myös oikeus painavasta syystä kieltää vanhempiaan osallistumasta opiskeluhoitoasian käsittelyyn. Tämän edellytyksenä on kuitenkin se, ettei se ole lapsen edun vastaista. Arvion tästä tekee aina sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilö lapsen edun mukaisesti. Esimerkiksi e-pillereiden aloitus voidaan nuoren niin toivoessa aloittaa ilman yhteydenottoa vanhempiin. (Iivonen & Laitinen 2019, 73-74.)

## **2.5 Yksilöllinen ja yhteisöllinen oppilashuolto**

Oppilashuoltolaki jakaa oppilashuollon yhteisölliseen ja yksilölliseen oppilashuoltoon (Mahkonen 2014, 65). Yksilökohtainen oppilashuolto (1287/2013 5§) mahdollistaa systemaattisen myönteisen kasvun ja kehityksen seurannan, sekä avun ja tuen saatavuuden yksittäiselle oppilaalle haasteiden ilmetessä. Yksilökohtainen oppilashuolto toteutuu kouluterveydenhuollon, kuraattori- ja psykologityön sekä yksilökohtaisen monialaisen

asiantuntijaryhmän avulla. Oppilashuollon palvelut toteuttavat kunnallisen sosiaali- ja terveydenhuollon asiantuntijat. Yksilölliseen oppilashuoltoon sisältyvät määräajoin suoritettavat terveystarkastukset ja esimerkiksi joka toinen vuosi toteutettava kouluterveyskysely (THL/Kouluterveyskysely). Yksilöllistä oppilashuoltoa on myös oppilaan ja kuraattorin, psykologin ja terveydenhoitajan tapaamiset sekä monialaiset oppilashuoltoryhmät, jotka kootaan aina tapauskohtaisesti. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki velvoittaa koulut siis moniammatilliseen yhteistyöhön. (Suoninen 2015, 18.) Asiantuntijaryhmän koostaa joko oppilaitoksen edustaja, lääkäri tai terveydenhoitaja riippuen siitä, mitä käsiteltävä asia koskee (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 18§).

Yksilölliseen oppilashuoltoon kuuluu oppilaan omien toiveiden huomioiminen tämän iän, kehitystason ja muiden edellytysten perusteella. Oppilashuoltoa toteutetaan huoltajan kanssa tiiviissä yhteistyössä, mutta oppilaalla on esimerkiksi painavasta syystä johtuen mahdollisuus kieltää huoltajaansa osallistumasta oppilashuollollisiin tapaamisiin tai antaa itseään koskevia tietoja huoltajalleen. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 18§.) Yksilöllisessä oppilashuollossa tukea tarvitseva oppilas ohjataan palveluiden piiriin ja tuetaan tarpeen mukaan (Hietanen-Peltola, Laitinen, Autio & Palmqvist 2018, 9). Moniammatillisen yhteistyön ja palveluiden lisäksi tavoitteena on oppimisen esteiden ja tuen tarpeen varhainen tunnistaminen ja niihin puuttuminen kolmiportaisen tukimallin avulla (Halstrup, Hietanen-Peltola, Jahnukainen & Pelkonen 2013, 120).

Koulu on yhteisö, jossa yhteisön jäseninä ovat oppivelvollisuusikäiset lapset ja koulun moniammatillinen henkilökunta. Yhteisölliseen toimintaan kuuluu kiinteästi osallisuuden käsite. Osallisuuden kokemus syntyy silloin, kun ihminen toimii ja vaikuttaa yhteisön tasavertaisena jäsenenä. Koulussa osallisuus näkyy erilaisina toiminta- ja vaikuttamismahdollisuuksina kuten oppilaskuntatoimintana, ja oikeus osallistua kaikkeen oppilasta koskevaan päätöksentekoon. Osallisuuden kokemus vahvistaa yhteisöllisyyttä ja huoltajien ja oppilaiden osallisuuden vahvistaminen sitouttaa heitä koulun tavoitteisiin. (Hietanen-Peltola ym. 2018, 13.) Yhteisöllinen oppilashuoltotyö ja oppilashuoltoryhmät

keskittyvät yhteisöllisten ongelmien ennaltaehkäisemiseen niin, että jokainen oppilas on hyvinvoivan kouluyhteisön jäsen (Laitinen & Hallantie 2011, 19).

Laissa yhteisöllinen oppilashuolto on määritelty oppimista, hyvinvointia, terveyttä, sosiaalista vastuullisuutta, vuorovaikutusta ja osallisuutta sekä opiskeluympäristön terveellisyttä edistävinä toimina ja toimintakulttuurina (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 4§). Käytännön arjessa yhteisöllistä oppilashuoltoa on kiinteistön turvallisuuden huomioiminen ja turvallisuuden edistäminen, esteettömyys ja oppilashuolto (Hieta-nen-Peltola & Korpilahti 2015, 31). Yhteisöllisen toimintakulttuurin syntyminen vaatii yhteistyötä, osallisten kuulemista ja näkemysten huomioimista. Koulu pitää sisällään sekä viralliset että epäviralliset säännöt, arvot ja periaatteet, ja toimintakulttuuri on esillä sekä yksilö-, ryhmä, että yhteisötasolla. Yhteisöllisen oppilashuollon tavoitteena pitkällä aika-välillä on vähentää tarvetta yksilölliselle oppilashuollolle esimerkiksi vähentämällä kiu-saamista yhteisöllisin keinoin. (Perälä, Halme & Nykänen 2016, 78.).

## **2.6 Moniammatillisuus oppilashuollossa**

Oppilashuoltotyöhön kuuluu kiinteänä osana moniammatillisuus. Opetussuunnitelman perusteissa (2014) monialainen oppilashuollon yhteisö määritellään seuraavasti:

*Oppilashuolto järjestetään monialaisessa yhteistyössä opetustoimen ja so-siaali- ja terveystoimen kanssa siten, että siitä muodostuu toimiva ja yhte-näinen kokonaisuus (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 9 § 1 mom.). ... Kou-lussa oppilashuolto on kaikkien kouluyhteisössä työskentelevien ja oppilas-huoltopalveluista vastaavien työntekijöiden tehtävä. Ensisijainen vastuu kouluyhteisön hyvinvoinnista on koulun henkilökunnalla (Oppilas- ja opis-keijahuoltolaki 1287/2013 4 § 1 ja 2 mom.) Oppilashuollon palveluja ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhuollon palvelut (Op-pilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 3 § 3 mom).”*

Moniammatillista toimintaa vaaditaan esimerkiksi silloin, kun täytetään pedagogisia asiakirjoja. Esimerkiksi Opetussuunnitelman perusteissa (2014) tehostettuun tukeen siirtymisen käsitellään moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa (Opetussuunnitelman perusteet 2014, 61). Oppilashuollon työntekijöitä ovat koulukuraattori, koulupsykologi ja kouluterveydenhuollon ammattilaiset kouluterveydenhoitaja ja -lääkäri. Koulukuraattori, -terveydenhoitaja ja -psykologi tekevät tiivistä yhteistyötä taatakseen oppilaiden hyvinvoinnin ylläpitämisen ja edistämisen. Koulun moniammatillinen yhteistyö muodostuu näiden eri ammattialojen tiiviistä yhteistyöstä lapsen parasta ajatellen. Moniammatillinen yhteistyö koulussa tarkoittaakin eri ammattiryhmien yhteistyötä. Moniammatillisuutta vaaditaan koulussa esimerkiksi pedagogisten asiakirjojen, kriisisuunnitelmien ja kiusaamiseen liittyvien suunnitelmien laadinnassa. (Laitinen ja Hallantie 2011, 37–40. Opiskeluhuollon henkilöstö työskentelee oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi ja valvoo kouluympäristön hyvinvointia (Terho 2002, 39). Opiskeluhuollon henkilökunnan määrään vaikuttaa koulun rakenne, koko ja muut voimavarat sekä kunnan koko (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 32). Moniammatillinen yhteistyö koulussa hyödyttää kaikkia koulun toimijoita, oppilaita ja perheitä. Tiedonkulun helpottuessa myös tehokkuus lisääntyy ja koko perhe saa kokonaisvaltaisempaa tukea (Laitinen & Hallantie 2011, 40).

Koulukuraattorin rooli kouluyhteisössä on monipuolinen. Työnkuva koostuu laajalti yhteisön hyvinvoinnin kehittämisestä yksilökohtaisten oppilastapaamisten suunnitteluun ja toteuttamiseen. Koulukuraattori on vastuussa myös koulun sosiaalityöstä (Sipilä-Lähdekorpi 2012, 12). Oppilashuoltolaki (1287/2013) takaa pääsyn 7 päivän kuluessa siitä, kun oppilas on pyytänyt tapaamista kuraattorin kanssa. Laitinen ja Hallantie (2011, 33-34) jakavat koulukuraattorin työn neljään eri osaan, joita ovat sosiaalisten ongelmien tunnistaminen ja niihin puuttuminen, oppilashuoltoryhmään tai muuhun moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuminen, yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa ja oman työn ja koulun kuraattoritoiminnan kehittäminen.

Koulupsykologi on kouluyhteisön psykologinen asiantuntija. Koulupsykologi keskittyy lapsen kehityksen, psyykkisen hyvinvoinnin ja oppimisen psykologiaan. Koulupsykologin tehtäviin kuuluvat yksilö- ja asiakastyöt kuten psykologiset arviot ja tutkimukset, tukitoimien suunnittelut ja jatkotutkimukset. Yksilötyön lisäksi koulupsykologi seuraa ja kehittää koko kouluyhteisön hyvinvointia. (Laitinen & Hallantie, 32–33.) Koulupsykologin työhön kuuluu kiinteästi vuorovaikutusprosessien tuntemus ja siihen liittyvän tiedon jakaminen yhteistyökumppaneille ja huoltajille (Terho 2002, 60).

Kouluterveydenhuollon henkilökuntaan kuuluvat kouluterveydenhoitaja ja koululääkäri. Kouluterveydenhoitaja vastaa koulussa terveyden edistämisestä ja hoitotyöstä, ja kouluterveydenhuolto kattaa sekä yksilön että yhteisön hyvinvoinnin. Kouluterveydenhuollon toimijat ovat kiinteässä yhteistyössä sairaalahoidon ja psykiatrian kanssa. (Laitinen & Hallantie 2001, 32.) Kouluterveydenhoitaja on hoitotyön asiantuntija ja terveyden edistäjä kouluyhteisössä. Opetussuunnitelman valmistelu, terveystiedon opetus ja osallistuminen oppilashuollon toimintaan kuuluvat kouluterveydenhoitajan työnkuvaan. Lisäksi kouluterveydenhoitajan vastuualueelle kuuluvat koulun ensiapuvalmius ja kriisitilanteiden avunanto. Hän myös arvioi oppilaan tarpeen muihin terveydenhuollon palveluihin. (Terho 2002, 40.)

Koululääkäri toteuttaa kouluterveydenhuoltoa yhdessä terveydenhoitajan kanssa (Terho 2002, 39). Koululääkärin työnkuva vaihtelee kouluittain, mutta pääsääntöisesti työnkuva koostuu kouluterveydenhuollon koordinoinnista ja johtotehtävistä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 31). Koululääkäri tekee lähetteet erikoislääkärille, jonka palveluja ovat esimerkiksi näön, kuulon tai mielenterveyden palvelut. Koululääkärin tehtäviä ovat myös lausuntojen kirjoittaminen ja arvio siitä, millaisia apuvälineitä oppilas tarvitsee. (Terho 2002, 43.)



Koska opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppilashuollosta vastaavat kaikki kouluyhteisössä työskentelevät työntekijät ja ensisijainen vastuu on koulun henkilökunnalla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 77), voidaan oppilashuollon henkilöstöön lukea myös rehtorit ja opettajat. Lähtökohtana oppilashuoltotyössä onkin, että ryhmän koordinoinnista ja johdosta vastaa rehtori. Rehtori on opetussuunnitelmatyön asiantuntija ja voi toimivallallaan edistää toimintojen koordinointia ja järjestelmällisyyttä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 46.) Opettajan rooli osana koulun oppilashuoltoa on kasvanut viime vuosien aikana. Opetus ja oppilashuolto voidaan nähdä toisiinsa sitoutuneina toimintoina niin, ettei selkeitä rajoja voida erottaa (Honkanen & Suomala 2009, 42). Opettaja kohtaa arjessa lapset ja näiden vanhemmat, ja hänellä on oikeus ja velvollisuus osallistua oppilashuoltoryhmän toimintaan, vaikkei kokouksissa vaadittaisikaan läsnäoloa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2006, 47-49).

### **3 Moniammatillinen yhteistyö**

Tässä luvussa avaan tarkemmin moniammatillisuuden käsitettä ja moniammatillista yhteistyötä. Aloitan luvun määrittelemällä moniammatillisuuden käsitteen, jonka jälkeen tarkastelen dialogisuutta yhteistyössä. Luvun lopussa tuon esiin moniammatillisen yhteistyön haasteita ja mahdollisuuksia kouluyhteisössä.

#### **3.1 Moniammatillisuuden määrittelyä**

Moniammatillisuus käsitteenä on moniulotteinen ja -merkityksellinen. Moniammatillisuudella voidaan tarkoittaa moniammatillista henkilöä, mutta useimmiten termillä tarkoitetaan eri alojen ammattilaisten yhteistyötä. Yhteistyö käsitteenä taas tarkoittaa yksinkertaisimmillaan tilannetta, jossa henkilöillä on yhteinen päämäärä tai tehtävä suoritettavanaan ja tulokseen pyritään pääsemään yhdessä toimien. Yhteistyöllä tarkoitetaan myös yhteistyön tekemistä moniammatillisessa tiimissä, joka voi toimia yhteisön rajojen sisällä tai yli organisaatorajojen, kuten oppilashuoltoryhmissä (Karila & Nummenmaa 2001, 3.) Pelkistetysti moniammatillinen yhteistyö sisältää ongelmakeskeisen vuorovaikutusprosessin ja on jakamista tavoitteissa, vastuussa ja päätöksenteossa, minkä lisäksi se on eri muotoista yhdessä työskentelyä, jossa osalliset antavat oman työpanoksensa (Petri 2010).

Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on henkilöiden erilaisen ammattiosaamisen hyödyntäminen niin, että osaamista saadaan yhteiseen käyttöön lisäämällä ryhmän tietoa ja taitoa (Dettmer, Thurston & Dyck 2002, 72). Suomessa moniammatillisuuden käsitettä on käytetty 1980-luvulla. (Isoherranen 2008, 33). Suomen kielessä käsitteen laaja käyttö on saanut osakseen myös kritiikkiä. Moniammatillisella yhteistyöllä voidaan tarkoittaa kaikkea yhteistyötä rinnakkain tapahtuvasta työstä roolirajoja rikkovaan asiantuntijatyöhön. (Isoherranen 2005, 16; Isoherranen 2008, 39.)

Yhteistyön määritelmään kuuluu kiinteästi sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus. Vuorovaikutustietoisessa yhteistyössä vuorovaikutuksen merkitys on suuri, ja sen hahmottamiseen ja vaikuttamiseen keskitytään tietoisesti. Onnistuneelle yhteistyölle onkin luontaista laadukas vuorovaikutus, kyky taitavaan keskusteluun ja yhteistyön mahdollistamat rakenteet. Yhteistyö ei pidä sisällään niinkään kompromisseja, vaan se rakentuu neuvotteluista ja yhteisestä myötävaikuttamisesta. Moniammatillinen yhteistyö sisältääkin samanaikaisen tarpeen kunkin omasta erityisosaamisesta ja asiantuntijuudesta sekä ryhmän rakentamisesta ja yhteisestä osaamisesta. Parhaimmillaan yhteistyötä tuottaakin ammattilaisten erilaisuus, erilainen ammattispesifi tieto, perspektiivi, arvot ja taidot. Toimivaan yhteistyöhön päästään, kun edellä mainitut asiat yhdistyvät hyvään kommunikaatioon, yhteistyöhön ja koordinointiin (Isoherranen 2005, 15-19; Isoherranen 2008, 26-34.)

Mönkkösen (2007, 109-124) mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella on erilaisia perustasoja. Ensimmäinen tasoista on tilanteessa olo. Toinen taso on sosiaalisen vaikuttamisen taso, joka tuo esiin osapuolten valtasuhteet. Kolmannessa vuorovaikutuksen tasossa molemmilla osapuolilla on yhteinen tavoite, mutta tavoitetta ei ole jaettu. Neljännellä tasolla vuorovaikutusta leimaa yhteistyösuhde, jossa töitä tehdään yhteisen päämäärän eteen. Tällä vuorovaikutuksen tasolla käytetään usein käsitteitä tiimityö, ryhmätyö ja yhteistyö. Viidennellä tasolla vuorovaikutuksessa on läsnä myös yhteistoiminnallisuus, jossa toimitaan yhteistä päämäärää kohti. Erona neljänteen yhteistyön tasoon on, että päämäärä tiedostetaan, siihen sitoudutaan ja vuorovaikutussuhdetta kuvaa olennaisena osana keskinäinen luottamus ja vastavuoroisuus. Viidennellä tasolla yhteistyössä korostuu myös dialogisuus ja joustavuus. (Mönkkönen 2007, 109-124.)

Työntekijöiden omat käsitykset yhteistyöstä, sen merkityksestä ja sisällöstä ovat merkityksellisiä, sillä ne säätelevät heidän käytäntönsä toimia yhteistyössä ja vaikuttavat koko organisaation toimintaan. Ojurin (1995, 123-124) tutkimuksessa työntekijöiden suhtautumiseen yhteistyöhön vaikuttivat näiden ammatillinen orientaatio ja aiemmat kokemukset yhteistyöstä. Ojurin (emt. 123-124) mukaan yhteistyö voitiin jakaa kolmeen erilaiseen

malliin. Näitä olivat yksintyöskentely, jossa yhteistyön tekeminen oli valikoivaa, ja yhteistyötä tehtiin mieluiten oman ammattiryhmän edustajan kanssa. Yhteistyötarpeen koettiin tulevan määrättyinä, jolloin siihen suhtauduttiin kriittisesti ja se koettiin mahdollisuuden sijaan rasitteena oman työn suorittamiseen. Toinen yhteistyön muodoista oli instrumentaalinen eli välineellinen yhteistyö, jossa yhteistyötä kohtaan suhtauduttiin positii-visesti, mutta yhteistyön intresseinä olivat itselle koituva etu ja hyöty. Kolmas yhteistyömuoto oli yhteistyöhakuisen työskentelyn muoto, jossa työntekijä suhtautuu yhteistyöhön varauksettomasti ja työskentelee yhteistyössä luontevasti toisten kanssa. (Ojuri 1995, 123–124.)

Katariina Pärnä (2012) tutki väitöskirjassaan moniammatillista yhteistyötä lapsiperhepalveluiden näkökulmasta. Moniammatillisen työskentelyn prosessi edellytti tietoista ponnistelua rajat ylittävää toimintaa sekä avoimuutta. Hänen mukaansa moniammatillisen yhteistyön vahvuutena oli etenkin uuden tiedon luominen ja resurssien hyödyntäminen. Pärnän (2012, 140–141) mukaan yhteistyön lähtökohtana oli yhteiset tarpeet ja määritetyt tavoitteet. Yhteistyöhön liittyy kiinteästi myös toiminnan arviointi yhdessä. Onnistunut arviointi vaatii avointa, luottavaista vuorovaikutusta ja yhteisen työn reflektointia (emt. 2012, 168.)

Kykyrin (2007) määritelmän mukaan moniammatillinen yhteistyö on eri tieteen- tai ammattialojen edustajien työskentelemistä saman tehtävän tai ongelman ratkaisemiseksi niin, että he kokoavat erilaiseen osaamiseen perustuvaa tietoa, näkökulmia ja toimintoja yhteen. Yksinkertaistettuna tällä tarkoitetaan yhteistyötä tai ammattien välistä työskentelyä. (Kykyri 2007, 113.) Moniammatillinen ja monitieteinen yhteistyö koetaan usein ratkaisuna silloin, kun tehtävän ratkaisemiseksi ei ole tarpeeksi kokonaisvaltaista tietoa (Isoherranen 2008, 33).

Moniammatillinen yhteistyö koulussa voi yksinkertaisimmillaan olla luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä (Kykyri 2007, 128). Laajempaa moniammatillista yhteistyötä

edustaa oppilashuollossa kuvattu oppilashuoltoryhmä, jossa on useita eri ammattiryhmien edustajia. Moniammatillista yhteistyötä tehdään myös eri kouluasteiden yhteistyönä. Koulun moniammatillisuus edellyttää eri alojen tehtäväkuvan selkeyttä ja muiden työn kunnioittamista. Avain onnistuneeseen yhteistyöhön koulumaailmassa onkin toimiva vuorovaikutus, jolloin voidaan sopia esimerkiksi yhteisistä säännöistä ja yhtenäisistä käytännöistä. (Haikonen & Hänninen 2006, 7-10.)

### **3. 2 Dialogisuus yhteistyössä**

Dialogi tarkoittaa vuoropuhelua, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä. Dialogi voidaan johtaa kreikankielisistä sanoista *dia* ja *logos*, jotka tarkoittavat sanaa tai merkitystä ja läpi tai kautta. (Isaacs 2001, 40). Dialogi eroaa keskustelusta sillä, että keskustelussa pyritään päätöksentekoon ja asian loppuun saattamiseen, kun dialogissa pyritään selvittämään valinnan luonnetta ja tekemään valinta uusien oivallusten pohjalta. (emt. 2001, 49-50.) Dialogisuus vaatii johdonmukaista toimintaa ja uusien vuorovaikutusrakenteiden luomista (emt. 2001, 63).

Mönkkösen (1996, 51-54) mukaan dialoginen suhde on tasavertainen, vastavuoroinen ja avoin tiedon jatkuvalle rakentumiselle vuorovaikutuksessa. Tarkastellessa vuorovaikutussuhdetta, perinteistä asiantuntijavaltaa on haluttu kyseenalaistaa ja siirtää painopistettä vuorovaikutuksen inhimillisyyteen. Mönkkösen mukaan ammattiapuun liitetty tiedon valta ja tiukka sitoutuminen johonkin näkökulmaan voivat pahimmillaan estää dialogisuuden. Dialogisuuden näkökulmasta asiantuntijuus kehittyy parhaiten useiden eri näkökulmien keskellä, sillä se rikkoo asiantuntijarajoja. (emt. 1996, 51-54.) Dialogisen vuorovaikutustavan mukaan tieto elää jatkuvassa muutoksessa ja rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Mönkkönen 2007, 104-105).

Seikkulan ja Arnkil'n (2005, 86-88) mukaan dialoginen vuorovaikutus keskittyy ihmisten väliseen kohtaamiseen, jossa puhuja suhteuttaa itsensä koko ajan ympäristöönsä. Ajattelijana dialogisessa keskustelussa ei ole vain yksi henkilö, vaan kaikki dialogiin osallistuvat toimijat. Näin ollen dialogi on polyfonista eli moniäänistä. Kun vuorovaikutus yhteistyössä on dialogista, eri ammattiryhmien edustajien välinen hierarkia on merkityksetöntä, ja käsiteltävä tilanne on sitä rikkaampi, mitä enemmän erilaisia ääniä siihen osallistuu.

### **3.3 Moniammatillisen yhteistyön haasteita ja mahdollisuuksia koulumaailmassa**

Opettajat tarvitsevat toistensa asiantuntijuutta opettaessaan heterogeenisiä opetusryhmiä (Morocco & Aguilar 2002, 315-316). Tieto lisääntyy ja uudet opetusmenetelmät ja -välineet kehittyvät niin nopeassa tahdissa, ettei enää ole asiantuntijaa, joka osaa vastata kaikkeen. Tarve yhdessä työskentelylle erilaisissa tiimeissä onkin kouluyhteisöissä ilmeinen (Helakorpi 2001, 4). Tiimi määritellään pieneksi ryhmäksi, joka on itseohjautuva ja yhteisvastuullinen. Ryhmää yhdistää yhteinen tavoite ja tiimin työmuoto on usein yhteistoiminnallinen. (Sarala & Hätönen 2000, 25-26.) Tiimityöhön kohdistuu useita haasteita, sillä toimiakseen tiimin työn tulee olla jäsennettyä ja sen jäsenten tulee voida luoda tasa-arvoinen ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde toisiinsa. (Kykyri 2007, 113-115.)

Kouluyhteisössä tehtävää tiimityötä voidaan tarkastella oppivan organisaation näkökulmasta. Sille tunnuksenomaista on jatkuvan oppimisen, kasvun ja toimintojen kehittäminen. Oppiva organisaatio perustuu tiimioppimiseen, jossa toimivalla dialogilla merkittävä rooli. Jotta tiimin toiminta ei ole pinnallinen, sen on suunnattava toimintaa omaan kehittymiseensä. Oppivassa organisaatiossa oppiminen on yhteisön jäsenten välistä, ja sen ydin pohjautuu jatkuvalla oppimiselle. Tietojen ja taitojen yhdistyessä, tiimeillä on paremmat valmiudet erilaisissa tilanteissa toimimiseen. Erilaiset näkemykset kyseenalaistavat vanhoja toimintamalleja ja arvoja, ja luovat usein uutta. (Niemelä 1997, 176-177, 186-187.) Moniammatillinen tiimi työskentelee tavoitteellisesti, suunnitelmallisesti ja säännöllisesti. Perustehtävien tavoitteiden saavuttaminen edellyttää, että ryhmäläiset

jakavat vastuun ja konkreettiset työnteot, minkä lisäksi jokaisella tulee olla oikeus osallistua päätöksentekoon. (Jauhiainen 2004, 45.) Keskeistä ansiokkaassa yhteistyössä on, että jokaisen jäsenen panosta pidetään yhtä arvokkaana, eikä kenenkään toisen työ nouse toisen työtä tärkeämmäksi. Lähtökohtana onkin yhdenvertainen kohtelu työyhteisön jäsenenä (Knackendoffel 2007, 1-2).

Helakorpi (2001) on jäsentänyt toimivan tiimityön edellytyksiä. Koska tiimityöskentely perustuu yhdessä tekemiseen ja toimimiseen, jokaisella tiimillä tulee olla yhteisesti sovitut säännöt ja tavoitteet, minkä lisäksi niitä on päivitettävä ja arvioitava säännöllisesti. Onnistuneessa tiimityössä jokainen osallistuu omien kykyjensä mukaisesti, ja tiimi hyödyntää jäsentensä osaamista niin, että jokaisella yksilöllä on mahdollisuus kehitykseen. Työn mielekkyys syntyy kokemuksesta tulla kuulluksi ja kunnioitetuksi. Tärkeää on lisäksi ryhmän jäsenten sitoutuminen ja mahdollisuus pitkäjänteiseen työhön. (Helakorpi 2001, 126). Opettajien välinen yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden oppimiseen. Opettajien ammatillinen oppiminen lisää oppilaiden monipuolisempaa huomiota, ja lisää lopulta oppilaiden etua. Yhteistyön tulokset riippuvat siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on oppimisesta ja opettamisesta (Brownell, Adams, Sindelar, Waldron & Vanhover 2006, 169-171.)

Moniammatillinen yhteistyö pitää sisällään sekä haasteita että mahdollisuuksia. Haasteet liittyvät usein eri toimijoiden väliseen heikkoon vuorovaikutukseen ja keskinäiseen kommunikointiin, salassapitosäädösten tulkintaan ja tiedonsiirron ongelmiin, palvelujen yhteensovittamisen ja koordinoinnin puutteeseen, työntekijöiden vaihtuvuuteen ja kiireeseen (Leppäkoski, Koivuluoma, Perälä & Paavilainen 2017, 200-201). Vuorovaikutuksen haasteet saattavat johtua toisen työn heikosta tuntemuksesta tai kokonaisuuden hahmottamisen haasteesta. Puutteellinen tieto toisten työstä, erilaiset toimintamallit ja arvomaailmat sekä ammattispesifi kieli voivat aiheuttaa ammatillista eriytymistä, josta myös yksinytyöskentelyn kulttuuri juontaa (Kuorilehto 2014). Salassapitoon ja tiedonkulkuun vaikuttavat säädökset vaikeuttavat toisinaan esimerkiksi lastensuojelun tarpeen selvittämistä. Toisaalta työntekijöiden vaihtuvuus lisäävät tietokatkoksia, ja niitä tapahtuu myös

työntekijöiden välillä. (Leppäkoski ym. 2017, 201.) Henkilöstön vaihtuvuus ja kiire vaikeuttavat myös moniammatillisen yhteistyön kehittämistyötä ja hyvien käytäntöjen tuomista käytäntöön (Heino, Hyry, Ikäheimo, Kuronen ja Rajala 2010).

Moniammatillisen yhteistyön mahdollisuudet liitetään usein eri toimijoiden osaamisen ja asiantuntijuuden jakamiseen ja hyödyntämiseen sekä menettelytapojen ja toimintamallien selkeyttämiseen (Koskela 2013; Heimonen 2011). Esimerkiksi syrjäytymistä käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin, että eri alojen ammattilaiset tarjosivat toisiaan täydentävää asiantuntijatietoa (Heimonen 2011). Kontion (2013) tutkimuksessa taas oppilashuoltoryhmien kokouksissa jaettu ymmärrys selkeyttä tavoitteita, ja tehtävissä onnistumisen mahdollisuus parani. Säännöllisillä palaveriajoilla, avoimuudella ja yhteisellä kielellä ja toimivilla verkostoilla on suuri merkitys oppilashuoltohenkilöstön yhteistyötä edistävinä asioina (Koskela 2013). Aiemmassa tutkimuksessa myös yhteiset tapaamiset, tuttuus, ammatillisuus ja kunnioitettava kohtaaminen, luotettavuus, työnjako ja jaettu vastuu edisti hyvää yhteistyötä (Kuuskeri 2013).

Jotta moniammatillista yhteistyötä voidaan kehittää perheitä ja työntekijöitä tukevaksi, se vaatii keskinäistä luottamusta ja perustehtävien tuntemusta sekä vuoropuheluun perustuvaa toimintakulttuuria (Koskela 2013). Vuoropuheluun perustuva toimintakulttuuri on tullut osaksi käytäntöä verrattain hitaaksi (Leppäkoski ym. 2017, 202). Käytäntöön juurruttaminen on riippuvaista työntekijöiden motivaatiosta ja halukkuudesta sekä palvelujärjestelmän ja ammatillisten asiantuntijoiden tukirakenteista (Perälä ym. 2012). Yhteistyön kehittyminen edellyttää myös yhteistyötahtoa (Pärnä 2012).

Leppäkosken ja kumppaneiden tutkimuksessa tutkittiin lasten ja nuorten kanssa toimivien eri auttajatahojen välillä tapahtuneita muutoksia, mahdollisuuksia ja haasteita toimijoiden itse arvioimina. Kyselyn tulokset osoittivat, että eri organisaatioiden välillä on monenlaista yhteistyötä, ja erilaisia yhteistyöverkostoja oli olemassa. Haasteina koettiin etenkin epätietoisuus eri toimijoiden rooleista, vastuusta ja työn sisällöstä. Toisaalta haasteina



nähtiin myös tiedonsiirron epäselvyydet, työntekijöiden vaihtuvuus ja kiire. Kehittämistarpeina pidettiin yhteistyön selkeyttämistä, tiedottamista ja ajankäyttöä. Tutkimukseen osallistuneet auttajatahojen työntekijät kokivat, ettei heillä ollut aikaa lapsille tai nuorille, eikä varhainen tuki toteutunut kaikkien kohdalla. (Leppäkoski ym. 2017 202-209.)

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tässä pääluvussa esittelen tutkimuskysymykset, tutkimusmetodologiaa sekä kuvaan aineiston hankintaa ja sen analyysiä. Lopussa pohdin tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä.

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jonka tarkoitus on selvittää oppilashuollon ja opettajan välistä yhteistyötä. Aihe on kasvatustieteiden saralla melko vähän tutkittu aihe, joten tilaa tutkimukselle on. Aineisto on kerätty verkkokyselyllä luokanopettajilta ympäri Suomea. Kerättyä aineistoa tarkastellaan sisällönanalyysin keinoin, käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ja sen tukena teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavalla analyysillä voidaan tavoitella ratkaisua aineistolähtöisen analyysin ongelmiin, mutta tavalla, jossa analyysi ei täysin pohjaudu teoriaan. (Sarajärvi ja Tuomi 2002, 109.) Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on selvittää yhteistyön toimivuutta, mutta myös siihen liittyvää problematiikkaa.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä alaluvussa esittelen tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskysymykset. Tämän tutkielman tarkoituksena on analysoida laadullisin keinoin opettajien ja oppilashuollon henkilökunnan välistä yhteistyötä. Tarkastelen yhteistyötä opettajien näkökulmasta, perustuen heidän kokemuksiinsa. Olen muodostanut aineiston pohjalta kaksi tutkimuskysymystä, joista toinen sisältää lisäkysymyksen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten yhteistyö sujuu oppilashuollon kanssa opettajien arvioimana?
2. Miten oppilashuoltoon lähetetyt tapaukset käsitellään opettajan arvioimana?
  - a. Yhteistyön kulmakivet

## 4.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimusmenetelmät jaotellaan karkeasti kvalitatiivisiin eli laadullisiin tai kvantitatiivisiin eli määrällisiin menetelmiin. Alasuutari (2011, 32) toteaa, ettei jako kuitenkaan ole näin mustavalkoinen, vaan niitä voidaan soveltaa ja paljon myös sovelletaankin. Kuitenkin aloittelevan tutkijan on helpompi valita toinen menetelmistä.

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa asiat kietoutuvat toisiinsa, jonka ansiosta moninaisten suhteiden löytäminen on ominaista tälle tutkimusmenetelmälle. Tärkeää on kuitenkin tutkimuskohteen tutkiminen kokonaisvaltaisesti. (Hirsijärvi 2010, 161). Siinä pyritään ymmärtämään toimintaa, kuvaamaan tapahtumaa tai ilmiötä tai tulkitsemaan mielekkäästi teorian avulla jokin ilmiö. (Tuomi & Sarajärvi 2010, 98.) Koska tämä tutkimus tavoittelee kyseistä pyrkimystä, on siis ilmeistä, että tutkimusotteeni on laadullinen. Tutkimukseni käsittelee luokanopettajien ja oppilashuollon henkilökunnan välistä yhteistyötä.

Laadullisen tutkimuksen pääpaino on ihmislähtöisyydessä, joka keskittyy merkityksiin (Varto 1992, 23-24). Laadullisia menetelmiä käytetään näissä ihmisissä tutkivissa tieteissä, koska ilmiöihin on sidoksissa merkityksellisyys ja kulttuurisidonnaisuus, johon ei voida sekoittaa idealisointia ja rationalisointia ilman sisällön kadottamista (Varto 1992, 14).

Tutkija positiosta tarkasteltuna Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan ”objektiivisuus synnytyy subjektiivisuutensa tunnistamisesta”. Laadullinen tutkimus asettaa objektiivisuuden vaatimuksen tutkijalle, mutta mahdollistaa vapauden ohjata tutkimuksen suunnittelua ja toteuttamista. (Eskola ja Suoranta 1998, 17-22). On melkein mahdotonta saavuttaa tätä objektiivisuuden vaatimusta perinteisessä mielessä, sillä tutkijan oma persoona ja tietämys heijastuu väistämättä tutkimuksen toteuttamiseen (Hirsijärvi 2010, 157).

Viime vuosina on erityisesti fokusoitu validiteetin parantamiseen erilaisin menetelmin. Tämä on johtanut laadullisen aineiston keruumenetelmien sekä analyysi tapojen kehittymiseen. Tämä ei kuitenkaan sulje pois laadullisen tutkimuksen peruspilaria, joka on riittävä ajan ottamisen tutkimuksen tekemiselle. Laadullista tutkimusta arvioitaessa voidaan käyttää apuna triangulaatiota, joka on arvioinnin perinteinen mittari ja hyvin yleisesti käytetty arvioinnin muoto. Kyseessä ei ole täysin ongelmaton validiteetin arviointimenetelmä. On yleistä tutkimuksille, jotka triangulaatiota käyttävät hyväksi, ettei sen tarkoitukseen syvennyttä sen tarkemmin. Usein se koetaan pulmattomana metodina, miettimättä tutkimuksen metodologisia kysymyksiä tai syventymättä tutkimuksen luotettavuuteen. Triangulaation on tarkoitus vastata tähän ongelmaan. Se toimii tutkijan tienviittana, joka auttaa väistämään tutkijan omat henkilökohtaiset ennakkoluulonsa, koska triangulaatio pakottaa tutkijaa hyödyntämään eri näkökulmia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 166.)

Tapaustutkimuksen yhteydessä triangulaatiosta puhuttaessa, yhdistellään erilaisia metodologioita. Pyrkimyksenä on varmistaa tutkimustulosten yhdenmukaisuus ja riippumattomuus vain esimerkiksi yhdestä metodologiasta. Tällä vahvistetaan kummankin metodologian hyötyjä. On hyvin yleistä, että kustannuskysymysten tullessa eteen, tutkija hyödyntää vain yhtä triangulaation muotoa, jos sitäkään. (Eriksson & Koistinen 2005, 42).

### **4.3 Tapaustutkimus**

Tapaustutkimus eli case study tutkii yleensä jotain tapahtumakulkua tai ilmiötä. Tapaustutkimukselle osuvampi nimi on tutkimustapa kuin metodi, sillä jo peruslähtökohtana se sisältää erilaisia tutkimusmenetelmiä ja sen sisällä voidaan käyttää useita erilaisia menetelmiä ja aineistoja. Tälle tutkimusstrategialle on tyypillistä monipuolisen tutkimustiedon kerääminen eri lähteistä ja kohteen kuvaaminen perusteellisesti. (Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 9.) Kyse on siis empiirisestä tutkimuksesta, joka yksinkertaisuudessaan tutkii käynnissä olevaa tapahtumaa. Tapaustutkimuksen kohdalla tutkittava tapahtuma voi olla esimerkiksi koulu, ryhmä tai yksilö. Tämä toisaalta myös tekee tapaustutkimuksesta

haasteellisen määriteltävän. Tapaustutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavaa kohdetta tai kohteita monipuolisesti, kokoamalla erityyppisiä lähteitä. Pää tavoitteena on kohteen syvällinen ymmärtäminen, joka jo osaltaan perustelee tapaustutkimuksen käyttämistä omassa tutkimuksessani. Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu kiinnostus tiettyä jännitettä kohtaan. (Metsämuuronen 2011, 222-223.)

Laineen, Bambergin ja Jokisen (2015) mukaan tutkittava kohde voi olla muista erottuva tai tavallinen tapaus. Kohdallani asettin tutkimukseni tavallisen tapauksen raameihin, mutta erottuvana sen ollen kasvatustieteissä melko vähän tutkittu. Tälle tutkimusstrategialle ominaista on myös mielenkiinto havaita ja tutkia tiettyjä jännitteitä tutkittavasta tapauksesta. Oman tutkimukseni kohdalla tutkimusaineisto toi ilmi paljon jännitteitä koulumaailman sisäisissä rakenteissa. Tapaustutkimuksessa tärkeää on pyrkimys erottaa toisistaan tutkimuksen kohde ja itse tutkittava tapaus. Tutkimuskohteen tunnistaminen auttaa linkittämään sen aiempiin tieteellisiin keskusteluihin. Tapaustutkimukseen on kaksi tulokulmaa. Voidaan pyrkiä selvittämään tutkimuksen kohde tapausta tutkimalla tai kohde on jo selvillä, jolloin etsitään sitä ilmentävää tapausta. Yleistä on tutkimuksen jääminen näiden kahden ääripään väliin. (Laine, Bamberg & Jokinen 2015, 9-11.)

Tyypillistä tapaustutkimukselle on laadullisen aineiston käyttäminen, mutta sitä voidaan täydentää kvantitatiivisella eli määrällisellä aineistolla (Eriksson & Koistinen 2005, 4). Tapaustutkimuksen kohdalla yleistäminen tilastollisen tutkimuksen tasolle on mahdollista, sillä ei ole olemassa termiä kuin keskimääräinen tapaus. Yleistäminen lähtökohtaisesti pohjautuu oletukseen, että tutkimuksen kohteena olevalla ilmiöllä on taustalla jokin yleinen, yhteisesti hyväksytty merkitys. Tapaustutkimuksen ongelmallisuus piilee jo käsitteessä ”tapaus”, joka lukitsee sisälleen ajatuksen yleistämisestä. Tällä tarkoitetaan sen heijastamista johonkin ideaalityyppiin tai muihin vastaaviin tapauksen kategorioihin. (Peuhkuri 2015, 133.) Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tapausta, joka edustaisi kaikkia saman tyyppisiä tapauksia. (Lichtman 2013, 92).

#### 4.4 Fenomenografinen tutkimusote

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan laadullisen tutkimuksen yksi lähestymistavoista on fenomenografia, joka on erityisesti kasvatustieteissä yleisesti käytetty lähestymistapa. Fenomenografiaa hyödynnetään arkielämän ilmiöiden tarkastelussa yksilöiden ja yhteisöjen käsitysten avulla, jonka vuoksi se soveltuu erityisen hyvin kasvatustieteisiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 162, 171.) Käytän fenomenografista tutkimusotetta omassa tapaustutkimuksessani, sillä se soveltuu pyrkimykseen selvittää luokanopettajien käsityksiä oppilashuollon kanssa tapahtuvasta yhteistyöstä. Pyrin kuvailemaan luokanopettajien ja oppilashuollon yhteistyötä sellaisena, kuin tutkittavat sen kokevat.

Fenomenografisen tutkimuksen ilmiöiden käsitykset ja erilaiset tavat ymmärtää niitä muodostuvat ihmisten aiempien kokemusten kautta (Huusko & Paloniemi 2006, 161-163; Häkkinen 1996, 23; Niikko 2003, 25). Häkkisen (1996) mukaan fenomenografia on kontekstisidonnainen, sillä samat käsitteet voidaan ymmärtää ja käsittää eri kulttuureissa eri tavoin. Ilmiö voidaan nähdä erilaisena jopa saman kulttuurin sisällä. Esimerkiksi haastattelun aikana haastateltava saattaa tulkita ilmiötä eritavoin riippuen kontekstista. (Häkkinen 1996, 24-25.)

Tutkijan positio on tärkeä fenomenografiassa, sillä tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia kuvaillessa täytyy tutkijan sivuuttaa omat käsitykset. Omia käsityksiä tulisi käyttää vain, kun havainnollistetaan toisen tapaa ymmärtää tietty asia. Fenomenografiassa analysoidaan tutkittavien tapoja toimia ja ajatella, kokemusten ja käsityksien sijaan. (Niikko 2003, 47-48.)

Fenomenografisen ajattelun mukaan on olemassa yksi todellisuus, josta voidaan muodostaa erilaisia yksilöllisiä käsityksiä (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Metsämuuronen 2006, 108; Niikko 2003, 14). Pyrkimyksenä on esittää maailma sellaisena, millaisena tietty ryhmä ihmisiä sen kokee ja ymmärtää. Näiden käsitysten muodostumiseen

vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa ikä, koulutustausta, kokemukset ja sukupuoli (Metsämuuronen 2006, 108).

#### **4.5 Kysely tiedonkeruumenetelmänä**

Toteutin aineiston hankinnan kyselylomakkeen muodossa. Käytin apuna kyselyn laatimisessa google docs -sovellusta, joka antoi valmiin pohjan kyselyn tekoa varten. Kyselyni muodostui kyllä/ei väittämistä sekä kysymyksistä, joissa vastaaja sai kertoa omista kokemuksista vapaasti. toteutin kyselyn syksyllä 2020 ja se oli tarkoitettu luokanopettajille, jotka ovat ohjanneet oppilaita viimeisen vuoden aikana kouluterveydenhuollon piiriin.

Vehkalahden (2008) mukaan kyselytutkimuksen etuja on sen tarjoama mahdollisuus kerätä tietoa erilaisista yhteiskunnallisista ilmiöistä, ihmisten toiminnasta, mielipiteistä, asenteista ja arvoista. Sen käyttö mittausvälineenä soveltuu yhteiskunta-, käyttäytymistieteellisestä tutkimuksesta mielipidetutkimuksiin. Haastattelu- ja kyselytutkimuksen erona on, että kyselytutkimuksen pitää selvitä ilman haastattelijan apua. (Vehkalahti 2008, 11.) Kyselyssä sen muoto on standardoitu eli vakioitu, joka tarkoittaa kyselyn olevan jokaiselle vastaajalle samanlainen. Jokainen kysymys esitetään juuri samanlaisena, samassa järjestyksessä kaikille. Sen käyttö on perusteltua, kun tutkitaan mielipiteitä, asenteita, ominaisuuksia tai käyttäytymistä. Kyselytutkimus on paikallaan, kun kyseessä on hajallaan oleva, laaja joukko tutkittavia. Problemaattiseksi voi muodostua vastausten saaminen halutussa ajassa. (Vilkkä 2007, 28.) Tutkimukseni aineiston pyrin keräämään mahdollisimman laajalta alueelta, joten kyselytutkimus tukee kyseistä aineistonkeräämistä.

Hirsijärvi ja Hurme (2004) erittelivät haastattelun hyötyjä ja haittoja. Yksi esille nousseista asioista oli haastattelijan kokemattomuus yhtenä haittana. Vaikka haastattelu on monessa suhteessa joustavampi tiedonkeruumenetelmä, se vaatii tutkimuksen tekijältä

kokemusta haastattelusta. Tämä on yksi syy miksi valitsin käytettäväksi kyselylomaketta. Kyselylomake ja haastattelu ovat molemmat menetelminä ajattelun ja tietoisuuden sisältöihin suuntaavia. (Hirsijärvi & Hurme 2004, 34-36.) Kyselyn hyötyjä ovat sen tehokkuus koota tietoa laajan ihmisjoukon toiminnasta, arvoista, asenteista ja mielipiteistä. Sen hyötyihin kuuluu myös ajantasainen tieto, joka pystytään keräämään edullisesti ja nopeasti huolimatta kohdejoukon koosta. (Berger 2000, 187-191.) Koska pyrin keräämään dataa mahdollisimman laajalta alueelta, kyselylomake osoittautui tutkimuksen etujen parhaaksi. Haastattelu olisi ollut tässä tapauksessa myös kustannuskysymys ja aikaa vievää, joten päädyin tutkimuksen kannalta otollisempaan vaihtoehtoon.

#### **4.6 Aineistonkeruu**

Edellisessä alaluvussa perustelin valintaani kyselytutkimuksen käyttämisestä aineistonkeruu menetelmänä omassa tutkimuksessani. Koska halusin koota aineistoni mahdollisimman laajalta alueelta, ympäri Suomen matkustaminen tai haastattelu ei tuntunut luontevalta ajatukselta. Aineistonkeruussa oli otettava huomioon myös covid-19 tuomat rajoitukset. Tutkittavana on 60 luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Tutkittavista 40 prosenttia oli Pohjois-Pohjanmaalta ja 27 prosenttia Uudeltamaalta, jotka muodostivat kyselyyn vastanneiden enemmistön. Loput levittyivät tasaisesti ympäri Suomea. Laadullisen tutkimuksen aineiston keräämisen päätavoite on saavuttaa sisällöllinen laajuus kuin määrällinen (Vilkkä 2005, 109). Kyselyyn vastanneista luokanopettajista 69 prosenttia opettivat vuosiluokkia väliltä 1-6 ja 31 prosenttia vuosiluokkia väliltä 7-9. Kyselyyn vastasi myös yksi laaja-alainen erityisopettaja.

Toteutin tutkimuksen vuoden 2020 aikana verkkokyselyn muodossa. Kyselylomake oli toteutettu google docs -työkalulla ja jaoin linkin eri kanavissa, kuten instagramissa, facebookissa ja sähköisesti eri koulujen rehtoreille. Linkki oli avoin, jonka jokainen pystyi halutessaan jakamaan eteenpäin.



Kyselylomakkeessa käytin termiä kouluterveydenhuolto, jonka laajensin myöhemmin koskemaan koko oppilashuoltoa. Kouluterveydenhuolto on käsitteenä vakiintumaton ja monimerkityksellinen. Oppilashuoltolain säätämisen jälkeen kouluterveydenhuolto käsitettä ei löydy lakitekstistä sellaisenaan, vaan laajempaan käsitteeseen puhutaan oppilashuollosta. Kouluterveydenhuolto pitää sisällään terveydenhoitajan ja koululääkärin, kun taas oppilashuollosta puhuttaessa siihen liitetään vielä psykologi- ja kuraattoripalvelut (OPS 2014, 80). Arkikeskustelussa kouluterveydenhuolto on kuitenkin melko juurtunut termi, joka nähdään samana kuin oppilashuolto. Aineistoa tutkiessani huomasin näin olevan myös vastanneiden opettajien keskuudessa. Avoimissa vastauksissa puhuttiin näistä kaikista edellisistä liittyen kouluterveydenhuoltoon, varsinkin koulukuraattorin ja koulupsykologin palveluista. Tämän vuoksi näin tutkimuksen kannalta oleelliseksi käsitellä koko oppilashuoltoa. Tulosten esittelyssä käytän kouluterveydenhuollon sijasta oppilashuollon termiä, niin kuin se on laissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty.

Kyselylomakkeen kysymykset rajasivat vastaajia, koska tutkimukseen pystyi osallistumaan vain ne luokanopettajat, jotka olivat ohjanneet oppilaita kouluterveydenhuollon piiriin viimeisen vuoden aikana. Käytin kyselyssä kyllä/ei – vastausvaihtoehtoja sekä avoimia kysymyksiä, joka Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan ne antavat vastaajalle mahdollisuuden kertoa avoimesti mielipiteensä kysymykseen (Hirsijärvi, Remes & Sarajärvi 2009, 201).

Kyselylomakkeessa (ks. tämän tutkimuksen liite) kysyttiin taustatietoina kyselyyn vastanneiden maakuntaa, opettamaa luokka-astetta, virkasuhdetta ja ovatko he toimittaneet oppilaita kouluterveydenhuollon piiriin viimeisen vuoden aikana. Rajasin tutkimuksen koskemaan peruskoulua, joka tarkoittaa luokka-asteita 1-9. Perustelen rajausta sillä, että se helpotti tutkimuksen tekoa ja peruskouluikäiset ovat alaikäisiä. Tällä ikähaarukalla ongelmiin on helpompi tarttua kuin vanhemmalla iällä ja oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 9 §:n pykälän 4 mukaan kouluterveydenhuolto on maksutonta alle 18-vuotiaille.

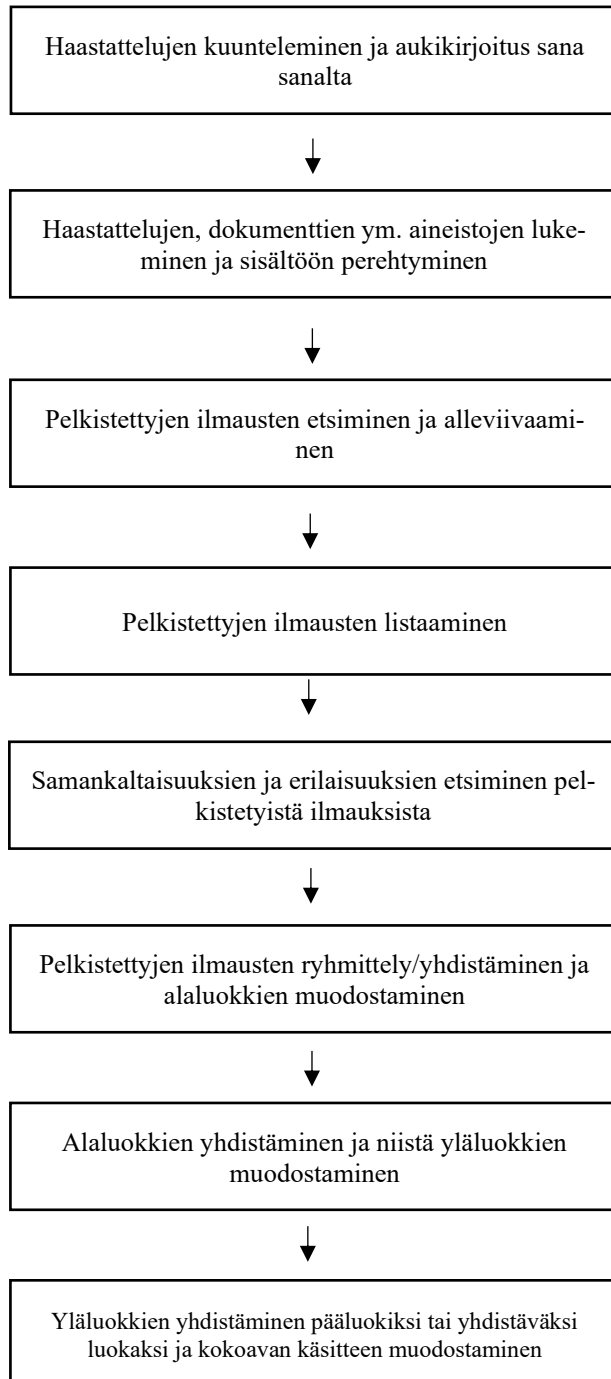
#### 4.7 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on menetelmä, jossa aineistoa analysoidaan systemaattisesti ja objektiivisesti. Se pyrkii muodostamaan tutkittavasta kohteesta yleisen ja tiivistetyn kuvan. Sen tehtävä on tulosten järjestäminen johtopäätöksiä varten ja Salo (2015) puhuu myös koodaamisen säännöistä, joita sisällönanalyysissä pyritään seuraamaan analysoidessa aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105; Salo 2015, 169.)

Sisällönanalyysin etuna on siinä käytettävien aineistojen laajuus. Mahdollisia käytettäviä dokumentteja ovat esimerkiksi kirjat, artikkelit, päiväkirjat, kirjeet, haastattelut ja raportit. Kirjallisessa muodossa olevaa materiaalia voidaan käyttää sisällönanalyysin dokumenttina. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Menetelmässä tutkija työskentelee hermeneuttisissa ympyröissä, joihin osallistuu hänen kulttuurisesti ja sosiaalisesti sidonnainen ymmärryksensä (Krippendorff 2013, 17).

Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään saavuttamaan teoreettinen kokonaisuus aineistosta. Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ei saisi ohjata aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoria tutkittavasta ilmiöstä, koska nimensä mukaan tätä menetelmää ohjaa aineisto. Tutkijan täytyy pyrkiä sulkemaan tutkimuksen ulkopuolelle kaikki esimerkiksi aikaisemmissa tutkimuksissa esille nousseet tulokset tutkittavasta ilmiöstä. Tämän lisäksi Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan, tutkimuksen tulisi pysyä hypoteesittomana. Tutkijan ei pitäisi asettaa ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista, vaikka käytännössä on melkein mahdotonta täysin sulkea pois aikaisempien tutkimusten perusteella alitajuntaan rakennettua kuva tutkittavasta kohteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tutkittava aineisto voi tarjota uusia näkökulmia tutkijalle ja monipuolistaa omaa ajattelua. Tutkimukseen vastanneet tuovat esille oman näkemyksensä ja kokemuksensa tutkittavasta aiheesta, joka on samalla myös yksi laadullisen tutkimuksen voimavara. (Eskola 2010, 182.)

Aineistolähtöisen analyysin tukena voidaan kuitenkin käyttää teoriaohjaavaa analyysiä. Tämä tarkoittaa sitä, että analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan vaan se toimii analyysin apuna. (Tuomi & Sarajärvi 2018 108-109.)



**Kuvio 1. Analyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Kuviossa on esitelty analyysin vaiheet.**

Sisällönanalyysin periaate on käsitellä aineistoa perustaen analyysi loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja sen jälkeen kasataan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuvaavat kirjassaan aineistolähtöisen laadullisen analyysin kolmivaiheisena prosessina. Ensimmäinen vaihe prosessissa on aineiston pelkistäminen eli redusointi. Tutkimukseni kohdalla analysoitava aineisto on kysely, jota työstän. Redusoinnin tarkoituksena on karsia kaikki tutkimukselle epärelevantti pois. Aineisto voidaan hajottaa osiin tai tiivistää. Suoritin redusoinnin värittämällä eri väreillä aineistosta samankaltaisuudet, toistuvat teemat ja ilmaiset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-127.)

<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>
"Terveystenhoitaja on aloittamassa kouluvuotta yhdessä opettajien kanssa. He myös käyvät esittäytymässä oppilaille."	<b>Helposti lähestyttävä oppilashuollon henkilökunta.</b>
"Avoin keskusteluilmapiiri, asioiden vieminen eteenpäin."	<b>Avoin keskusteluilmapiiri.</b>
"Omalla koulullani terveystenhoitaja on hyvin helposti lähestyttävä ja aktiivinen. Kynnys yhteistyön tekemiseen on matala."	<b>Matalan kynnyksen toimiva yhteistyö terveystenhoitajan kanssa.</b>
"Yhteistyö toimii todella hyvin ja se on luontevaa, lapsen parasta ajatellaan."	<b>Toimiva yhteistyö. Lapsen parhaan ajatteleminen.</b>
"Ystävällinen ja välitön ilmapiiri koulussamme, tehdään yhdessä töitä oppilaiden hyväksi. Tietyissä asioissa hoitajan yhteydenotto kotiin on parempi kuin opettajan."	<b>Yhteinen pyrkimys tehdä töitä lapsen hyväksi.</b>

**Kuvio 2. Esimerkki aineiston redusoinnista.**

Toisessa vaiheessa aineistolle suoritetaan klusterointi eli ryhmittely. Tämä tarkoittaa samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien etsimisen aineistosta. Saman ilmiön alle menevät käsitteet ryhmitellään ja muodostetaan erilaisia ryhmiä, joista muodostuvat analyysin alaluokat. Alaluokille keksitään sen sisältöä kuvaava käsite. Analyysi jatkuu yhdistelemällä alaluokkia ja muodostaen yläluokkia, joista taas muodostetaan pääluokkia. Pääluokan nimitys muodostuu esille nousevasta ilmiöstä, joka kuvastaa luokkia. koko prosessin ajan tulee pitää mielessä tutkimustehtävä, joka piirtää rajat sisällönanalyysille. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-127.)

<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Alaluokka</b>
Oppilashuollon ja luokanopettajan yhteistyö	<b>Yhteistyön helppous</b>
Koulutyön tukeminen	
Asiantunteva, tuki ja konsultaatioapu	
Helposti lähestyttävä terveydenhoitaja, matala kynnyks yhteistyölle	<b>Nopea reagointi</b>
Asioiden eteenpäin vieminen	
Tiedon liikkuvuus	<b>Tiedon liikkuvuus</b>
Nopea avunsaanti	
Toimiva ja luonteva yhteistyö. Oppilaan parhaan ajattelemisen.	
Yhteinen pyrkimys auttaa oppilaita	<b>Oppilaan parhaan ajattelu</b>
Hyvä ilmapiiri, yhteinen pyrkimys tehdä töitä oppilaiden hyväksi.	

**Kuvio 3. Esimerkki aineiston klusteroinnista.**

Viimeinen analyysin vaihe on abstrahointi. Tässä analyysin viimeisessä vaiheessa aineisto käsitteellistetään. Abstrahoinnissa pyritään erottelemaan olennainen tieto tutkimuksen näkökulmasta ja tämän perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusterointi ja abstrahointi kulkevat käsi kädessä analyysissä. Luokituksia yhdistellään niin kauan, kun se on aineiston kannalta hedelmällistä. Tutkijan täytyy olla tarkkana kadottamatta alkuperäistä aineistoa mielestään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-127.)

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Yhteistyön helppous	Oppilashuollon ja luokanopettajan yhteistyö	Moniammatillisuus
Oppilaan parhaan ajattelu		
Koulutyön tukeminen		
Tiedon liikkuvuus	Reagointikyky	
Nopea reagointi		

**Kuvio 4. Esimerkki yläluokkien ja päälouokkien muodostamisesta.**

#### **4.8 Luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu**

Aineiston kerääminen kyselyn avulla mahdollisti laajan vastaajajoukon, jota ei olisi saavutettu haastattelun keinoin. Kyselyn otanta oli tässä aineistossa tapaustutkimukselle riittävä, ja vastauksia tuli ympäri Suomea. Eri aineistonkeruumenetelmä olisi kohdistanut vastaajat pelkästään tietylle alueelle. Verkkokysely mahdollistaa vastaajille täyden anonyymiuden. Epäkohdista puhuttaessa, anonyyminä vastaaminen helpottaa vastaajien rehellisyyttä. Kysely ei myöskään ohjaile vastaajaa haastattelijan haluamaan suuntaan.

Jaoin kyselyn Facebook-ryhmissä, joissa tiesin olevan luokanopettajia ympäri Suomea. Jaoin kyselyn myös omilla sosiaalisen median kanavilla. Koska kysely ei liittynyt täysin mielipiteisiin, uskon että siihen vastasivat ne luokanopettajat, joilla oli omakohtaista kokemusta asiasta tai aihe kiinnosti heitä. (Omakohdaiset kokemukset olivat avainehto kyselyn loppuun viemiseen.)

Kyselylomakkeen haasteena on sen anonyymiyys ja lisäkysymysten esittämisen mahdottomuus. Joitain vastauksia ei eritelty ja ne olivat hyvin lyhytsanaisia, joten ne jättivät toisinaan tulkinnan varaa. Jotkut vastaukset jätin kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle, koska vastaus jäi liian epäselväksi tai siinä oli liikaa tulkinnan varaa. Kyselylomakkeen haasteeksi muodostui vastaajien laajat käsitteet ja ympäri pyöreät vastaukset. Tutkijan on myös tärkeä tiedostaa ennakkokäsitykset ja asenteet tutkittavasta aiheesta ja pyrin siihen, etteivät ne vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin. Ennakkokäsitykset eivät saa hallita aineiston analyysiä ja tutkijan tulee olla avoin uusien näkökulmien syntymiselle. (Huusko & Paloniemi 2006, 164-166.)

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään triangulaatiolla. Tässä tutkimuksessa triangulaatio rajoittuu aineistotriangulaatioon. Aineistotriangulaatiota on pyritty saamaan aikaiseksi esittämällä erilaisia kysymyksiä liittyen samaan aiheeseen. Näin pystytään etsimään samankaltaisuuksia vastauksista ja yhteneväisyyksiä vastausten välillä. Luotettavuutta lisää tutkimuksen teon raportoiminen, jolloin lukija pystyy itse arvioimaan sen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 38).

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat kaikki tutkijan tekemät päätökset ja ratkaisut tutkimusta tehdessä (Eskola & Suoranta 2000, 210). Luotettavuuden arvioinnissa on otettava huomioon tutkimuksen kohde ja tarkoitus, aineiston keruu, tutkijan omat sitoumukset, tutkimuksen tiedonantajat sekä tutkijan ja tiedonantajan suhde. Luotettavuuteen

vaikuttaa myös tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164).

Luotettavuutta lisää mahdollisuus todistaa alkuperäisaineiston ja tutkimustulosten välisen yhteyden. Tässä voidaan käyttää hyödyksi esimerkiksi suoria lainauksia alkuperäisaineistosta. (Elo & Kyngäs 2007, 12.) Käytän näitä suoria lainauksia tulosten esittelyssä, joka lisää tulosten luotettavuutta. Lainaukset eivät kuitenkaan saa vaarantaa tutkittavien anonymiteettiä (Elo & Kyngäs 2007, 112). Kyselytutkimuksessa tähän ei juurikaan ole vaaraa, sillä kysely ei paljasta tutkittavista mitään henkilökohtaista tietoa, tai tutkittavia kuvailevia tietoja kuten asuinpaikkaa tai työpaikkaa.

Eettisen perustan tutkimukselle muodostaa ihmisoikeudet, varsinkin tutkittaessa ihmisiä. Näihin ihmisoikeuksiin lukeutuvat tutkittavien vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen, tutkimustiedon luottamuksellisuus, anonymiteetti, tutkimuksen tavoitteiden tiedostaminen, menetelmistä ja riskeistä sekä osallistujien hyvinvoinnin ja oikeuksien suojaaminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155-156.) Tämä on otettu huomioon tutkimusta tehdessä ja kyselylomaketta laatiessa.



## 5 Tutkimuksen tulokset

Tässä pääluvussa esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset. Tutkimus keskittyy selvittämään luokanopettajien ja oppilashuollon välistä yhteistyötä ja miten oppilashuollon piiriin lähetetyt tapaukset on käsitelty luokanopettajien arvioimina.

Olen pyrkinyt havainnollistamaan tutkimuksen tuloksia kyselyyn vastanneiden suorilla lainauksilla.

### 5.1 Oppilashuoltoon lähetetyt tapaukset

Luokanopettajien ja oppilashuollon välistä yhteistyötä tutkittaessa on aiheellista selvittää luokanopettajien tietämystä oppilashuollosta. Aineiston perusteella vastanneista 38 vastasi tietävänsä oppilaalle kuuluvat palvelut ja 22 olevansa tietämätön näistä palveluista. Oppilas- ja opiskelija huoltolain (1287/2013) 3 §:n 3 momentin mukaan *opiskeluhooltoon sisältyvät koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoolto sekä opiskeluhoollon palvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut.*

*”Opettajilla ei ole aina tietoa siitä, missä tapauksissa oppilas tulee lähettää terveyskeskukseen ja milloin terveydenhoitajalle.”*

*”Selkeät työnjaot, terveydenhoitajalle selkeät kanavat jatkohoitoon ohjauksessa.”*

Tästä huolimatta suurin osa oli kuitenkin lähettänyt oppilaita oppilashuollon piiriin viimeisen vuoden aikana. Aineistosta kerätyistä syistä on muodostettu kuusi pääluokkaa, jotka kuvaavat oppilaiden oppilashuollon piiriin lähettämisen syitä ja niiden ilmaantuvuuksia. Ne syyt, jotka aineistosta nousivat esille identtisinä vastauksina, on merkitty taulukkoon kerran. Ilmaantuvuudet perustuvat niiden esiintyvyyksiin aineistossa.

Tapaturmat	Psyykkiset oireet	Fyysiset oireet	Terveystarkastukset	Syömishäiriöt & ylipaino	Muut
Tapaturma	Psykologi- tai kuraattori-palvelut	Epäselvä sairastuminen	Hemoglobiini-arvojen tarkistus	Paino	Levottomuuden syiden selvittäminen
Kaatuminen	Keskusteluapu	Särky	Kuulon tarkastus	Syöminen	
Ruhjeet	Henkinen kipuilu	Jatkuvat ja toistuvat samat fyysiset oireet	Rokotukset	Huoli terveydestä (syöminen)	Kiusaaminen
Venähdykset	Masennus		Oppilashuoltoasiat	Syömisestä välttely	Päihteiden käyttö
	Itsetuhoiset ajatukset	Huono olo	Terveystarkastus		Oppilaan jaksaminen
	Mielenterveysongelmat	Sairastuminen kesken päivän	seurantakäynti	Ravitsemus	Oppimisen haasteet
	Ahdistuneisuus	Fyysinen pahoinvointi	Verensokerin seuranta	Ylipaino	
	Henkinen pahoinvointi	Vatsakipu	Näön tarkastus/muut tarkastukset		
	Psyykkiset ongelmat	Kurkkukipu			
	Alakulo	Sairaus			
	Henkinen oireilu	Päänsärky			
	Mieliala asiat	Allergia reaktio			
40 kpl	19 kpl	26 kpl	19 kpl	10 kpl	10 kpl

**Kuvio 5. Oppilashuoltoon lähettämisen syyt ja esiintyvyydet luokiteltuina.**

Aineiston perusteella enemmistö oppilashuoltoon lähetetyistä tapauksista ovat tapaturmia, jotka pystytään hoitamaan koululla ja ne pääsääntöisesti hoitavat joko oppilaan oma opettaja, terveydenhoitaja tai koululääkäri. Tämä menettely johtuu useammassa tapauksessa siitä, että terveydenhoitaja ja koululääkäri ovat koululla paikalla kerran tai kaksi kertaa viikossa. Aineistosta käy ilmi, että terveydenhoitajan ja koululääkärin ollen poissa, akuuteissa tapauksissa oppilas lähetetään terveyskeskukseen.

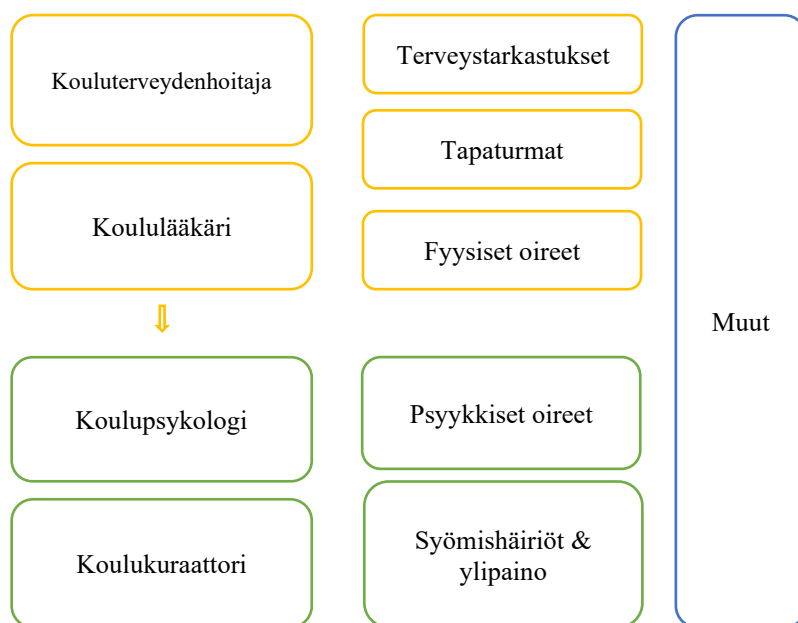
*”Normitilanteissa esim. tapaturmissa ohjataan terveyskeskukseen tai annetaan aika, joka saattaa venyä. Terkkareilla on myös vakiot avoimet vastaanottoajat, joiden kautta oppilas saattaa päästä nopeastikin avun piiriin.”*

*”Terveydenhoitaja on paikalla vain yhtenä päivänä viikossa. Silloinkin voi olla kiire. Nyt koronatöissä, ei paikalla ollenkaan.”*

Stakesin (2002) mukaan koululääkärin vastaanotolle lähettämisestä huolehtii kouluterveydenhoitaja. Kouluterveydenhoitaja päättää myös yhdessä muiden oppilashuollon ammattilaisten kanssa oppilaan jatkotutkimuksiin lähettämisen tarvetta. Ensiavusta ja siihen liittyvästä sairaanhoidollisesta hoitotyöstä koululla vastaa terveydenhoitaja. Kouluterveydenhoitaja toimii yhteistyössä opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Hän vastaa yleisestä tiedottamisesta liittyen oppilashuoltoon sekä vuosittaisista terveystapaamisista. (Stakes 2003, 31.)

Vaikka kyselyyn vastanneet opettajat kokivat epätietoisuutta oppilashuollon henkilökunnan työnkuvasta, aineistosta nousi esille selvä kaava. (ks. kuvio 6) Kouluterveydenhoitaja ja koululääkäri hoitivat pääasiassa terveystarkastukset, tapaturmat sekä fyysiset oireet. Heidän konsultaationsa kautta psyykkiset oireet ja syömishäiriöt sekä ylipainoon liittyvät ongelmat lähetettiin joko koulukuraattorille tai koulupsykologille. Erikoislääkärin palveluihin, kuten mielenterveyspalveluihin läheteet tekee koululääkäri (Terho 2002, 43). Muiden oireiden kuten päihteiden käytön, koulukiusaamisen ja oppimisen haasteiden ongelmia ei pystytty luokittelemaan selvästi jonkun vastuulle, vaan vastuu jaettiin yhteisesti.

Esimerkiksi Kousa ja Aronen (1997) huomauttavat psyykkisiin oireisiin liittyvissä tapauksissa oireiden varhaisen tunnistamisen ja niihin puuttumisen olevan keskiössä. Varhaisen tunnistamisen määrittelyn mukaan lapsen henkien pahoinvoinnin oireilu, joka viittaa mielenterveyshäiriöihin voi olla merkki lapsen normaalin kehityksen vaarantumisesta ja riski psyykkisiin ongelmiin sairastumisesta kasvaa. Oireilu voi merkitä jo mielenterveyshäiriön puhkeamista. Varhainen tunnistaminen voi ennaltaehkäistä lapsen sairastumista psyykkisesti. (Kousa & Aronen 1997, 171-182; Hitchcock, Schubert & Thomas 1999; Strid 1999.)

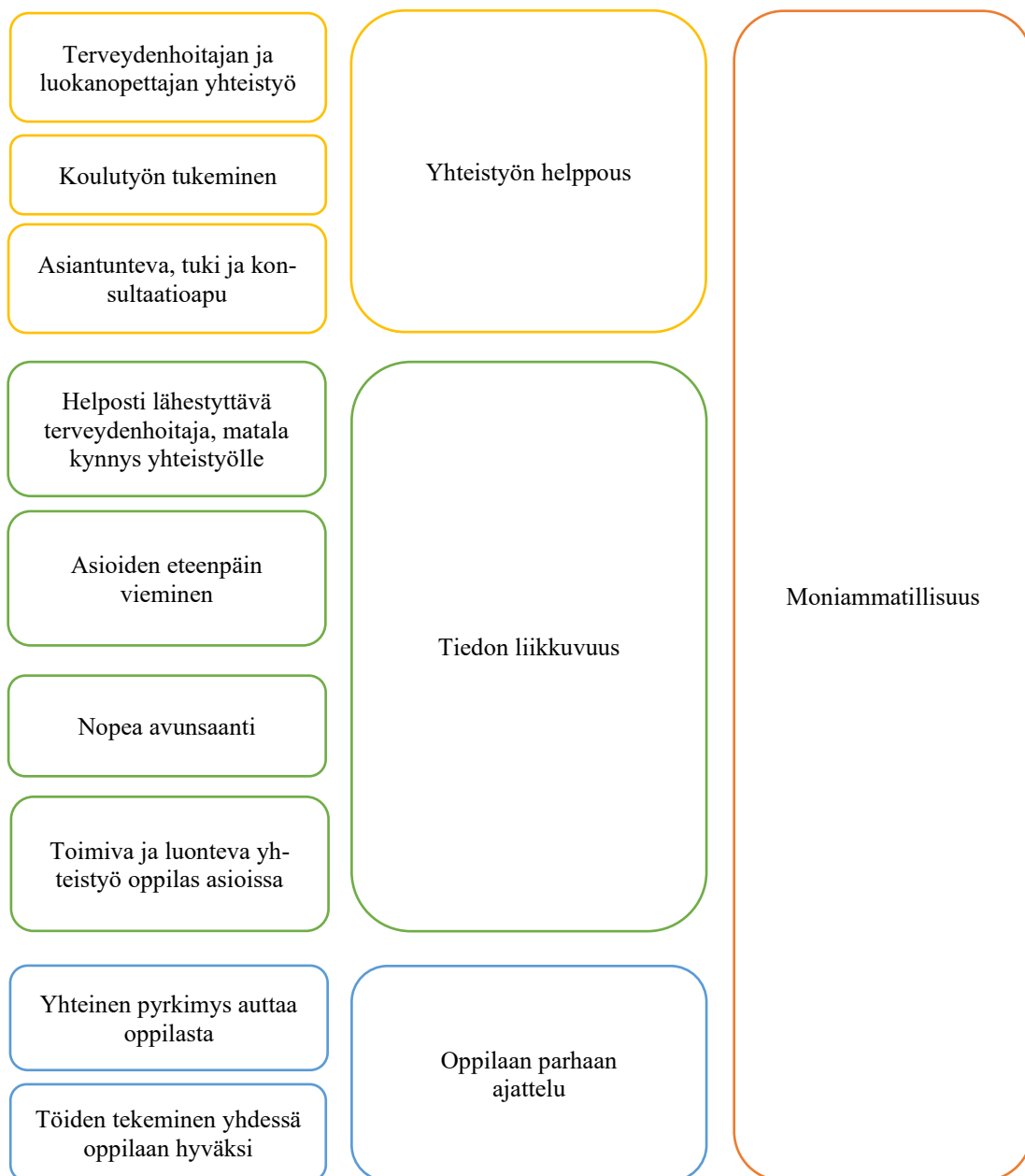


**Kuvio 6. Oppilashuoltoon lähetettyjen tapausten hoitovastuun jakautuminen.**

Usean tutkimusten mukaan (mm. Winland & Shannon 2004; Reuterswärd & Lagerström 2010; Krause-Parello & Samms 2009; Kääriä ym. 2011) koulun opetushenkilökunta kaipaa kouluterveydenhoitajan työnkuvasta ja roolista sekä kouluterveydenhoidon palveluista tiedottamista ja informaatiota. Kouluterveydenhoitajan roolia ei tiedetä kunnolla kouluissa ja se saatetaan ymmärtää väärin. Kouluterveydenhoitaja nähdään haavojen paikkaajana ja kuumeen mittaajana. (Winland & Shannon 2004, 101–106; Reuterswärd & Lagerström 2010, 156-274; Krause-Parello & Samms 2009, 287-289; Kääriä ym. 2011, 42-50.)

## 5.2 Moniammatillisuus toimivan yhteistyön takana

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena yhteistyöstä kysyttäessä muodostui kolme yläluokkaa: yhteistyön helppous, tiedon liikkuvuus ja oppilaan parhaan ajattelu. Näistä kolmesta yläluokasta muodostui yksi yhteinen pääluokka: moniammatillisuus, jonka avulla havainnollistan alla olevan kaavion ala- ja yläluokkia seuraavissa alaluvuissa.



**Kuvio 7. Opettajien käsitykset yhteistyöstä oppilashuollon henkilökunnan kanssa.**

Oppilashuollon henkilökuntaa ja opettajia koskevissa kysymyksissä, jossa yhteistyö koettiin onnistuneena aineistosta, nousi yhtenä yhteisenä tekijänä moniammatillisuus. Tässä tutkimuksessa moniammatillisuus käsittää oppilaan parhaan ajattelun, tiedon liikkuvuuden, nopean reagoinnin ja yhteistyön helppouden. Oppilashuollon työntekijät eli koulu-terveydenhoitaja, -lääkäri, -kuraattori ja -psykologi tekevät jatkuvaa yhteistyötä oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa ja edistämisessä. Tämä eri ammattiryhmien muodostama yhteistyö tarkoittaa juuri moniammatillisuutta koulussa. Moniammatillinen yhteistyö lisää tiedonkulun tehokkuutta sekä tukee paremmin perheitä. (Laitinen & Hallantie 2011, 37–40.) Isoherranen, Rekola ja Nurminen (2008) toteavat moniammatillisuuden tuovan yhteistyöhön useita eri osaamisen näkökulmia, jotka ovat systeemisen kokonaisuuden rakentumisen edellytys (Isoherranen ym. 2008, 33).

*”Moniammatillisuus oppilaiden asioiden hoitamisessa”*

*”Terveystenhoitaja on hyvin asiantunteva ja hän on hyvä tuki oppilashuoltoryhmässä. Konsultaatioapu.”*

*”Hakee lapsen luokasta ja tuo takaisin, vaivatonta minulle.”*

Aineiston perusteella moniammatillisuus näkyy myös opettajan arkea tukevana tekijänä kiireessä. Opettajien työuupumuksesta puhutaan paljon, esimerkiksi Pahkinin (2007) mukaan luokanopettajat kokivat työnsä henkisesti uuvuttavana (Pahkin 2007, 59). Myös opetusalan ammattijärjestön toteuttaman työolobarometrin (2013) mukaan, muihin aloihin verrattuna työnkuormitustekijät olivat opetusallalla korkeammat. Yli puolet barometriin vastanneista koki töiden määrän olevan liian suuri melko usein tai erittäin usein. (OAJ, 2013). Koulumaailman kehittyessä alati, opettajat asettavat itselleen liikaa kehittämisen ja suorittamisen paineita, joka voi johtaa työuupumukseen. Yhteistyösuhteiden rakentaminen koulun ulkopuolisiin verkostoihin täydentää opettajan omaa asiantuntemustaan, joka taas säilyttää opettajan kosketuksen maailmaan koulun ulkopuolella. (Kiviniemi 2000, 88; Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 175-182.) Instituutiona koulu kuitenkin muokautuu melko hitaasti nopeasti kehittyvän yhteiskunnan sisällä. Vaikka yhteistyö opettajien välillä on lisääntynyt, se ei vastaa tämänhetkiseen tarpeeseen sillä yhteistyötä

koulumaailmassa tarvitaan yhä enemmän. Pedagogisen asiantuntevuuden lisäksi tämän päivän haasteissa vaaditaan asiantuntemusta ja työkaluja oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Tähän tarvitaan moniammatillista yhteistyötä, jossa asiantuntijuus jakautuu. (Rautiainen 2005, 10.)

### 5.2.1 Yhteistyön helppous

Aineiston perusteella oppilashuollon henkilökunnan ja opettajien välisen yhteistyön koettiin erityisen hyvänä yhteistyön helppouden takia. Yhteistyön sujuvuus ja vaivattomuus näkyi helppoutena ohjata oppilas oppilashuollon piiriin sekä henkilökunnan asiantuntevuudessa. Luokanopettajat kokivat positiivisena terveydenhoitajien aloittaessa kouluvuosi yhdessä luokanopettajien kanssa. Tämä vaikutti osaltaan siihen, että kynnys yhteistyöhön oli matala, joka taas vähensi kuormaa luokanopettajien työstä. Matalaan yhteistyökynnykseen vaikutti myös henkilökunnan pysyvyys. Opettajat kokivat, että pitkäaikaiset kouluterveydenhoitajat tekivät yhteistyöstä luontevampaa.

"Terveystenhoitaja on aloittamassa kouluvuotta yhdessä opettajien kanssa. He myös käyvät esittäytymässä oppilaille."

*"Terveystenhoitaja tukee koulutyötä."*

*"Terveystenhoitaja on hyvin asiantunteva ja hän on hyvä tuki oppilashuoltoryhmässä."*

*"Konsultaatioapu."*

Hovilan (2004) tutkimuksesta käy ilmi, että opettajien keskuudessa ahdistuneisuutta lisää opettajien tunne yksin jäämisestä vaikeiden oppilaita koskevien ongelmien kanssa ja työkavereilta toivotaan kollegiaalista tukea (Hovila 2004, 169). Opettajilta vaaditaan yhä enenevässä määrin vuorovaikutusosaamista, johon koulun on vastattava muuttamalla

avoimemmaksi ja vuorovaikutuskykyisemmäksi instituutioksi. Tätä tulisi painottaa jo opettajankoulutuksessa. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 175-178; Välijärvi 2006, 9-26.)

### 5.2.2 Tiedon liikkuvuus

Aineiston toiseksi yläluokaksi muodostui tiedon liikkuvuus, jolla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan oppilashuollon työntekijöiden nopeaa reagointia oppilaan asioiden eteenpäin viemisessä niin akuuteissa kuin hankalimmissakin tapauksissa, matalakynnyksellistä ja sitä kautta toimivaa yhteistyötä. Tähän vaikutti myös oppilashuollon henkilökunnan helposti lähestyttävyyys, joka madalsi yhteistyön kynnystä. Opettajat kokivat ilmapiirin sopivaksi avoimelle keskustelulle ja yhteisen pyrkimyksen oppilaan asioiden eteenpäin viemiselle. Aineistosta kävi ilmi myös oppilashuollon henkilökunnan vaikutus opettajan työssä jaksamiseen, jossa keskusteluapua tarjottiin myös opettajille.

*"Omalla koulullani terveydenhoitaja on hyvin helposti lähestyttävä ja aktiivinen. Kynnys yhteistyön tekemiseen on matala."*

*"Avoin keskusteluilmapiiri, asioiden vieminen eteenpäin."*

*"Nopea tavoitettavuus, välitön apu."*

*"Yhteistyö toimii todella hyvin ja se on luontevaa, lapsen parasta ajatellaan."*

*"Ystävällinen ja välitön ilmapiiri koulussamme, tehdään yhdessä töitä oppilaiden hyväksi. Terveydenhoitajalta saa itselle keskusteluapua, hän vie asioita eteenpäin ja saa aikaiseksi muutoksia parempaan. Oppilas rauhoittuu, kun hän kokee saavansa apua - se näkyy luokkatyöskentelyssä. Tiettyissä asioissa hoitajan yhteydenotto kotiin on parempi kuin opettajan."*



Karkeasti oppilashuollon tarkoituksena on edistää kouluviihtyvyyttä, tukea tasapainoista kehitystä ja kasvua sekä psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin edistäminen. Oppilaiden tukemisen lisäksi, oppilashuollon tehtävänä on tukea oppilaiden vanhempia sekä opettajia vaikeissa kasvatustilanteissa ja reagoida oppilaissa tapahtuviin muutoksiin. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 76–83; Turunen 1999, 11.)

### 5.2.3 Oppilaan parhaan ajattelu

Aineiston kolmanneksi yläluokaksi muodostui oppilaan parhaan ajattelu. Tämä näyttäytyi erityisen tärkeänä opettajien vastauksissa, joka nousi esille moneen otteeseen aineistossa. Oppilashuolto tähtää nimenomaa oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, josta selvästi pidetään kiinni aineiston perusteella. Aineiston perusteella voidaan tulkita, että kaiken oppilashuoltoon liittyvän toiminnan perimmäinen tarkoitus on oppilaan edun ajatteleminen.

Oppilaan edun ajaminen vaatii vuorovaikutustaitoja oppilashuollon henkilökunnan lisäksi myös opettajan oppilaiden kanssa. Kiviniemi (2000) toteaa opettajien saavan toimivasta vuorovaikutuksesta oppilaidensa kanssa onnistumisen kokemuksia ja sen avulla voimaa työhönsä. Toisaalta suhtautumisen täytyy pysyä neutraalina oppilaita kohtaan, vaikka henkilökohtainen ajatus oppilaasta olisi negatiivinen. Oppilaantuntemus nousee myös keskiöön oppilaan parhaan ajattelemisessa. (Kiviniemi 2000, 75; Rönty 2002, 50.) Useasti kuitenkin oppilashuoltoa vaivaa ylikuormittuneisuus, jonka vuoksi ennaltaehkäisyyn ei pystytä panostamaan riittävästi (Rautiainen 2005, 10).

*”Yhteinen pyrkimys auttaa lasta”*

*”Ystävällinen ja välitön ilmapiiri koulussamme, tehdään yhdessä töitä oppilaiden hyväksi. Tietyissä asioissa hoitajan yhteydenotto kotiin on parempi kuin opettajan.”*

### 5.3 Oppilashuollon kulmakivet

Oppilashuollon kulmakivistä kysyttäessä aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuloksena muodostui kolme pääluokkaa: Resurssipula ja oppilashuollon henkilökunnan vaihtuvuus, tiedonsiirto ja oppilashuollon toimenkuvan epäselkeys. Pääluokkien avulla havainnollistetaan ylä- ja alaluokkia seuraavissa alaluvuissa.



**Kuvio 8. Opettajien käsitykset yhteistyön kulmakivistä.**

### 5.3.1 Resurssipula & oppilashuollon henkilökunnan vaihtuvuus

Aineiston perusteella opettajien ja oppilashuollon henkilökunnan väliseen yhteistyöhön liittyvä problematiikka on melko yksiselitteisesti liitettävissä kolmeen tekijään, joista ensimmäinen tekijä on resurssipulan ja henkilökunnan vaihtuvuuden aiheuttama ongelma. Opettajat nostivat toistuvasti esille akuuttihoidon rajallisen mahdollisuuden johtuen kouluterveydenhoitajan tehtävistä terveystarkastuksista ja koululla kiertävänä toimivasta kouluterveydenhoitajasta ja -lääkäristä. He päivystivät kouluilla yksi tai kaksi kertaa viikossa, ja koulupsykologi sitäkin harvemmin. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) 3 §:n 17 momentin mukaan *terveydenhoitajan työaika koulu- ja opiskeluterveydenhuollossa on järjestettävä siten, että opiskelija voi tarvittaessa päästä terveydenhoitajan vastaanotolle myös ilman ajanvarausta*. Vastaanottoaikoja ei myöskään aina tiedetty. Myös tämänhetkinen covid-19 pandemia vaikeutti oppilashuoltoon pääsyä. Kyselyyn vastanneista opettajista enemmistö oli sitä mieltä, että sosiaali- ja terveysministeriön laatusuosituksen mukainen, yhtä kokopäiväistä koululääkärinä kohden mitoitettu korkeintaan 2100 oppilaan määrä on liian suuri (Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2004b, 19). Oppilashuollon työntekijät koettiin myös työyhteisöön kuulumattomina, sillä heitä ei juuri kouluarjessa näy.

*”Terveystenhoitajamme on ollut talossa jo vuosia, toisin kuin kuraattori ja koulupsykologi, jotka tuntuvat vaihtuvan joka vuosi. Arvostan pysyvyyttä - olemme terkkarimme suhteen onnekkaita!”*

*”Terveystenhoitaja, lääkäri kuraattori ja psykologi eivät ole joka päivä paikalla. Akuuttiaikojen saannissa ongelmia, ajat venyvät.”*

*”Esim. Terveystenhoitajalla, kuraattorilla, psykologilla on monta koulua hoidettavana ja paljon asiakkaita, joten akuuttihoito ei toteudu helposti.”*

*”Terveystenhoitaja on paikalla vain yhtenä päivänä viikossa. Silloinkin voi olla kiire. Nyt\_koronatöissä, ei paikalla ollenkaan.”*

Resurssipula yhdistettiin aineiston perusteella myös psykologisiin ongelmiin, jotka vaativat joko koulukuraattoria tai -psykologia. Oppilashuollon ongelmat korostuvat usein koulukuraattorien ja -psykologien kohdalla alueellisina epätasaisina saatavuuksina. Palvelujen heikko saatavuus vaikeuttaa tukiverkkojen kehittämistä kouluissa ja lisää oppilaiden eriarvoisuutta. Jotta oppilaiden lisääntyvien pahoinvoinnin ongelmien hoidon tarpeeseen pystytään vastaamaan, oppilashuollon palvelujen alueellinen ja koulukohtainen saatavuus tulisi turvata. Oppilashuollon tärkeimpiä tehtäviä on kuitenkin edistää oppilaiden kehitystä tasapainoista aikuisuutta kohti. (Peltonen & Säävälä 2001, 188, 195-197.) Myös Pesosen ja Heinosen (2005) tutkimuksesta käy ilmi lisäresurssien tarve ja Luostarinen (2000) puhuu toimintavalmiuden heikentymisestä resurssipulan tuloksena. Erityisesti resurssipula yhdistetään henkilöstön vähyteen, varsinkin erityisopettajien, koulupsykologien ja -kuraattorien sekä koulunkäynninohjaajien määrissä. Henkilöstöresurssien rinnalle on nostettu myös aikaresurssien puute. (Pesonen & Heinonen 2005, 28; Luostarinen 2000, 98, 107.)

### 5.3.2 Tiedonsiirto

Toisena yhteistyöhön liittyvänä ongelmana aineistosta voidaan nosta tiedonsiirron ongelmat, jotka liittyvät oppilaiden tietosuojaan ja salassapitovelvollisuuteen. Opettajat kokiivat ongelmallisena tiedonsiirron, joka ei aina heidän kokemansa perusteella toiminut oppilaan hyväksi. Välillä opettaja ei esimerkiksi saa tietää oppilaan asioiden etenemisestä.

Oppilashuoltolaki (1287/2013) 3 §:n 22 pykälä määrittelee opiskeluhoitokisteriin sisältyvien tietojen salassapidosta seuraavasti: *Oppilaitoksen henkilöstö, opiskeluhoitopalveluja toteuttavat sosiaali- ja terveydenhuollon ammattihenkilöt taikka niiden toimeksiannosta tai muutoin niiden lukuun opiskeluhoollon toimenpiteisiin osallistuvat ammattihenkilöt, opetusharjoittelua suorittavat ja muut opetuksen tai yksilökohtaisen opiskeluhoollon toteutukseen osallistuvat henkilöt taikka opetuksen ja koulutuksen järjestämisestä vastaavien toimielinten jäsenet eivät saa antaa sivullisille yksilökohtaisen*

*opiskeluhuollon asiakirjoihin sisältyviä tai muuten tietoonsa saamia yksittäistä opiskelijaa koskevia salassa pidettäviä tietoja, jos siihen ei ole:*

- 1) asianomaisen henkilön tai, ellei hänellä ole edellytyksiä arvioida annettavan suostumuksen merkitystä, hänen laillisen edustajansa kirjallista, yksilöityä suostumusta; taikka*
- 2) tiedon luovuttamiseen oikeuttavaa lain säännöstä.*

*”Salassapitolaki ei aina toimi oppilaan hyväksi.”*

*”Tiedonsiirto avoimemmaksi.”*

*”Tarvittaisiin avoimempaa tiedonjakomahdollisuutta puolin ja toisin. Nykyään jos oppilaan ohjaa terveydenhuollon kautta esim. perheen huolissa eteenpäin, ei opettajalle tule missään vaiheessa tietoa etenevätkö asiat ja päästäänkö niissä mihinkään lopputulokseen.”*

Jäntin ja Tuhkasen (2003) pro gradu -tutkielman mukaan salassapitoasiat muodostuvat välillä ongelmallisiksi kouluarjessa, mutta sitä ei nähdä ryhmän heikkoutena vaan ryhmän mahdollisuutena muuttaa toimintamallia selkeämmäksi (Jäntti & Tuhkanen 2003, 54). Salassapidon ongelmat kohdistuivat varsinkin koulun ulkopuolisiin tahoihin, kuten lastensuojeluun ja erikoissairaanhoidon. Näiden tahojen oli vaikea saada oppilaita koskevia tietoja, jotka saattoivat johtua eri ammattiryhmien välisistä näkemyseroista siinä, mikä on oppilaan opetuksen järjestämisen kannalta oleellista tietoa. (Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 2006, 38.)

### 5.3.3 Oppilashuollon toimenkuvan epäselkeys

Kolmantena ja viimeisenä oppilashuollon ja opettajan välisen yhteistyön ongelmana aineistosta nousi oppilashuollon toimenkuvan epäselkeys. Opettajat kokivat erityisen hankalana ymmärrettävänä oppilashuollon roolin ja sen toimenkuvan. Opettajat eivät olleet tietoisia, milloin oppilas tulee lähettää esimerkiksi kouluterveydenhoitajalle ja milloin terveyskeskukseen. Jossain määrin opettajat kokivat liiallista vastuuta oppilaan voinnista ennen oppilashuoltoon lähettämistä. Tutkimusten mukaan opetushenkilökunta kaipaa

lisätiedottamista oppilashuollon roolista ja toimenkuvasta (Winland & Shannon 2004, 101–106).

*”Terveystenhoito tapahtuu aivan erikseen. Opettajat eivät ole tietoisia terveydenhuollon toimenkuvasta.”*

*”On epäselvää, mitä terkan työnkuvaan kuuluu.”*

*”Opettajilla ei ole aina tietoa siitä, missä tapauksissa oppilas tulee lähettää terveyskeskukseen ja milloin terveydenhoitajalle.”*

*”Mielestäni liikaa opettajien on otettava vastuuta oppilaan voinnista, ennen kun saa lähettää terveydenhoitajalle.”*

Pesosen ja Heinosen (2005) tutkimuksesta käy ilmi, että tiedottamista koulun ulkopuolisille tahoille pidetään vieläkin heikompana kuin ryhmän sisäistä tiedottamista. Silti kuitenkin opettajat kaipaavat lisätiedottamista ja se nähdään myös tarpeellisenä. (Pesonen & Heinonen 2005, 12, 28.) Tiedon kehittämisen tarvetta nähdään myös koulun ja kodin välillä (Luostarinen 2000, 95).

*”Vaikea aina tietää, koska terveydenhoitaja ei aina tiedota opea eikä asia aina kuulu opelle.”*

#### **5.4 Johtopäätökset**

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat seuraavat: miten yhteistyö sujuu oppilashuollon kanssa opettajien arvioimina (1) ja miten oppilashuoltoon lähetetyt tapaukset käsitellään opettajan arvioimina (2) sekä yhteistyön kulmakivistä (2b).

Tutkimuksen perusteella opettajien ja opetushuollon henkilökunnan välinen yhteistyö sujuu pääosin hyvin. Tärkeimpänä tekijänä yhteistyön onnistumiselle aineistosta nousi moniammatillisuuden käsite. Moniammatillisella yhteistyöllä ratkotaan ongelmia sekä muita

vaikeita oppilashuollollisia tilanteita ja yhteistyökykyä pidetään tärkeänä taitona yksilön kehittämisessä sekä koko yhteiskunnan sisällä. (Isoherranen 2012, 33.) Yhteistyö nähtiin oppilaskeskeisenä, jossa oppilashuollon henkilökunta toimi tiiviissä yhteistyössä opettajien kanssa ja asetti oppilaan etusijalle. Yhteistyön helppoutta lisäsi avoin ilmapiiri ja varsinkin kouluterveydenhoitajan läsnäolo kouluarjessa sekä henkilökunnan pysyvyys. Henkilökunnan pysyvyys madalsi kynnystä hoitaa oppilaiden asioita oppilashuollon henkilökunnan kanssa, josta opettajat kokivat saavansa myös tukea omassa työssä jaksamiseen. Luostarisen (2000) tutkimus osoittaa samankaltaisia tuloksia liittyen oppilashuollon ja opettajien väliseen yhteistyöhön (Luostarinen 2000, 95). Toimivan yhteistyön perustana pidetään yhdenvertaisuutta työyhteisön sisällä, jossa keskeisenä piirteenä pidetään molemminpuolista kunnioitusta. (Knackendoffel 2007, 1–2.)

Oppilashuoltoon lähetetyt tapaukset käsiteltiin opettajan arvioimana enemmistön mukaan hyvin ja avun saanti oli nopeaa. Lähinnä problematiikka kulminoitui hallinnollisiin ongelmiin, jotka eivät liittyneet opettajien tai oppilashuolto henkilökunnan välisiin sosiaalisiin ongelmiin. Suurimpana oppilashuollon ongelmana koettiin resurssipula, joka näkyi esimerkiksi henkisen pahoinvoinnin ja psykologisten ongelmien hoitamisen pitkittymisenä. Pitkittymiset taas olivat seurausta tämänkaltaisten ongelmien kasvusta ja psykologille pääsyn viivästyisestä. Tapaturmien jälkeen, psykologiset syyt olivat kuitenkin toiseksi suurin syy oppilaan lähettämiseen oppilashuollon piiriin. Lapset viettävät ison osan lapsuudestaan ja varhaisuoruudestaan koulussa, joten vastuu oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista koululla ja opettajalla on valtava. Myös tämän vuoksi oireiden varhainen tunnistaminen on tärkeää, joka ei kouluyhteisössä ole yksin opettajan tehtävä. (Janhunen 2013, 17; Rimpelä 2008, 14; Kaltiala-Heino & Rimpelä 1997, 225-243.)

Yhteistyön ongelmaksi opettajat kuivailivat myös oppilashuollon työnkuvan epäselkeyden. He eivät tieneet mitä palveluja siihen kokonaisuudessaan kuuluu tai mitkä palvelut kuuluvat oppilaalle. Aineiston perusteella opettajat olivat myös epätietoisia, minne oppilas tulee lähettää erilaisten terveydellisten ongelmien kohdalla. Tämän lisäksi oppilasta suojeleva salassapitolaki koettiin ajoittain oppilaan asioita hankaloittavana tekijänä. Avoimempi tiedonsiirto hyödyntäisi opettajien kokemusten mukaan oppilasta häntä koskevien asioiden hoidossa.

## 6. Pohdinta

Tässä pääluvussa pohdin tutkimuksen jatkotutkimusaiheita, tutkimuksen toteutusta sekä tutkimusta yleisesti.

Tutkimukseni oppilashuollon ja opettajien välisestä yhteistyöstä osoittautui hyvin tärkeäksi aiheeksi. Laajemmallekin tutkimukselle kasvatuksen kentällä olisi tilaa. Kyselytutkimus on tavallaan toimiva, mutta jättää myös paljon aukkoja ja lisäkysymysten esittämisen tarpeen. Tutkimusta tehdessä olisi ollut mielenkiintoista kuulla, miten kouluarjessa esiintyvät vaikeatkin ongelmat on saatu ratkaistua ja millaisella aikataululla. Jatkotutkimusaiheita voisi olla oppilashuoltoon lähettämisen syiden tarkentaminen ja miten näitä on ratkaistu. Mielenkiintoista olisi myös selvittää toteutuuko kouluilla oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa määritelmä oppilashuollon toteutuksesta. Tämän lisäksi voisi selvittää esiintyykö samankaltaisia yhteistyöhön liittyviä ongelmia oppilashuollon ja opettajien välisessä yhteistyössä laajemminkin Suomessa. Tutkimukset selvästi osoittavat, että ongelma ei suinkaan ole vain Suomessa vaan sitä esiintyy myös muissa maissa. Tutkimuksen ulkopuolelle myös jää, ovatko nämä ongelmat yhdistettävissä esimerkiksi vain suuriin kaupunkeihin vai esiintyykö samankaltaisuuksia myös taajamien pienissä kouluissa. Kuitenkin nämä resurssipulaan viittaavat ongelmat eivät ole lyhyellä aikavälillä ilmenneitä ongelmia, vaan aikaisemmat tutkimukset osoittavat samankaltaisuuksia jo hyvin paljon aikaisemmin.

Aineiston perusteella covid-19 pandemia vaikutti myös oppilashuollon toimivuuteen. Epäselväksi kuitenkin jäi kuinka paljon. Vallitsevan tilanteen vuoksi kyselylomake osoittautui oivalliseksi aineiston keräämisessä. Kuinka paljon esimerkiksi haastattelu olisi vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin.

Tämän tutkimuksen perusteella jäin pohtimaan, oletetaanko opettajien työn olevan pääsäännöllisesti opettamista, jolloin hallinnolliset kysymykset koskien juuri esimerkiksi oppilashuoltoa jäävät opettajilta pimentoon. Mietin myös tutkimuksen tuloksia lukiessa,



kenen vastuulle opettajien perehdyttäminen jää vai tippuuko vastuu opettajalle itselleen. Painotetaanko oppilaan hyvinvointiin liittyviä asioita tarpeeksi vai keskittyykö koulujärjestelmä vain opetuksen järjestämiseen. Ongelmien kasvaessa, puhe oppilashuollon järjestämisestä ja sen toteuttamisesta on tärkeää. Toisaalta tämän tutkimuksen puitteissa on vaikea sanoa, ovatko ongelmat alueellisia vai koko maan laajuisia. Enemmistö vastaajista sijoittuivat Uudellemaalle sekä Pohjois-Pohjanmaalle, mutta tästä ei voida tehdä tutkimukselle luotettavia johtopäätöksiä.

Moniammatillisuus on rikkaus, jota tulisi hyödyntää niin paljon kuin mahdollista. Onnistuessaan, se tasapainottaa eri kouluyhteisössä työskentelevien toimijoiden työtaakkaa huomattavasti ja auttaa tukemaan lasten tervettä kehitystä ja kasvua. Miten käy niille, jotka eivät saa tarvitsemaansa terveydenhuollon apua ajoissa, vaan jäävät byrokratian ja resurssipulan jalkoihin. Kuitenkin moniammatillisuutta painotetaan nykyään myös luokanopettajakoulutuksessa ja sen toteuttamista harjoitellaan opetusharjoitteluisissa.

## Lähteet

- Alasuutari, P., & Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4p.). Tampere: Vastapaino.
- Berger A. (2010). *Media and communication research methods. An introduction to qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brownell, M., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. & Vanhover, S. (2006). *Learning from collaboration: The role of Teacher Qualities*. Council for Exceptional Children, 2 (72), (169–185).
- Dettmer, P., Thurston, L. & Dyck, N. (2002). *Consultation, Collaboration and Teamwork for students with special needs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*.
- Eriksson, P., & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Halstrup, A., Hietanen-Peltola, M., Jahnukainen, J. & Pelkonen, M. (Toim.) (2013). *Lasten, nuorten ja lapsiperheiden palvelujen uudistaminen Lasten Kaste -kehittämistyöstä pysyväksi toiminnaksi*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 3/13
- Haikonen, R-L. & Hänninen, U-M. (2006). *Moniammatillinen yhteistyö on jaettava asiantuntijuutta*. Teoksessa R-L. Haikonen & U-M. Hänninen (toim.), *Kohti toimivaa*

*yhteistyötä – Moniammatillisuus voimavarana luokanopettajan työssä.* Tutkiva opettaja. Journal of Teacher Researcher 1, 7–10.

Haravuori, H., Muinonen, E., Kanste, O. & Marttunen, M. (2016). *Mielenterveys- ja päihdetyön menetelmät opiskeluterveydenhuollossa. Opas arviointiin, hoitoon ja käytäntöihin.* Ohjaus 20/2016. Helsinki: Juvenes Print — Suomen yliopistopaino Oy. Haettu 6.11.2020 osoitteesta: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131873/URN\\_ISBN\\_978-952-302-722-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131873/URN_ISBN_978-952-302-722-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen, M. & Rajala, R. (2016) *Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset.* HuosTa-hankkeen päätulokset. Raportti 3/2016. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos

Heimonen, T. (2011). *Moniammatilliset työryhmät nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä.* (Pro gradu –tutkielma). Helsinki: Helsingin yliopisto

Helakorpi, S. (2001). *Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu.* Helsinki: Tammi.

Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. (2010). *Nuori ja mieli – koulu mielenterveyden tukena.* Latvia: Livonia Print.

Hietanen-Peltola, M., Korpilahti, U. (toim.). (2015). *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen.* Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.

Hietanen-Peltola M., Laitinen, K., Autio, E., Palmqvist, R. (2018). *Yhteisestä työstä hyvinvointia – opiskeluhoitoryhmä perusopetuksessa.* Ohjaus 9/2018. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15p.). Helsinki: Tammi.

Hitchcock J, Schubert P & Thomas S. (1999). *Community health nursing. Caring in action*. Delamar, London

Honkanen, E. & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Hovila, H. (2004). *Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatioissa*. (väitöskirja) Tampere: Tampereen yliopisto.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja 37 (2006):2.

Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Iivonen, E. & Laitinen, K. (2019). *Lapsen oikeudet opiskeluhoollon perustana*. Teoksessa: M. Hietanen-Peltola, M. Rautava, K. Laitinen & E. Autio (toim.) *Kohtaaminen keskiössä — lapsi- ja nuorilähtöisyys opiskeluhoollon palveluissa*. (s.69–76) Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Ohjaus 2/2019.

Isoherranen, K. (2008). *Yhteistyön uusi hanke — moniammatillinen yhteistyö*. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen. *Enemmän yhdessä — moniammatillinen yhteistyö*. (s.33). Porvoo: WSOY.

Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus — moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. (väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Janhunen, K. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. (väitöskirja). Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.

Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. (1997). *Disabling School? Professionalisation of special education and student welfare in the Finnish compulsory school*. Disability & Society, vol. 12(4). 623–641

Jauhiainen, E. (2004). *Tehtävärakenteiden kehittämiskokeilut*. Teoksessa Horsma, T. & Jauhiainen, E. (toim.) *Sosiaalihuollon tehtävä- ja ammattirakenteen kehittämisprojektin loppuraportti*. (s. 17–84). Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2004:10. Helsinki.

Jäntti, H. & Tuhkanen, M-L. (2003). *Koulun voimavara. Oppilashuoltoryhmä oppilashuollon moniammatillisena tiiminä*. (Pro gradu -tutkielma). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kaltiala-Heino R. & Rimpelä A. (1997). *Are mental health promotion and prevention of mental disorders in adolescence worthwhile?* PSYCHIATRIA FENNICA 30.

Kansanterveyslaki 28.1.1972/66 Haettu: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1972/19720066>

Karila, K. & Nummenmaa, R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot*. Portvoo: WSOY.

Kiviniemi K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

Kiianmaa, K. & Trygg-Jouttijärvi, A.-M. (2001). *Alias –kyvyt käyttöön*. Helsinki: Lastenkeskus Oy.

Knackendoffel, E. (2007). *Collaborative teaming in the secondary school. Focus on exceptional children* 4, (40). 1–20.

Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuolto-ryhmien kokouksissa*. (väitöskirja). Oulu: Oulun yliopisto

Koskela, S. (2013). *"Mie teen vain oman työni". Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjaustoiminnan kehittämistä*. (väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

Koskela T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsitysten mukaan*. (väitöskirja). Rovaniemi: Lapin Yliopisto

Kouluterveydenhuollon laatusuositus. (2004). Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2004:8. Helsinki. Haettu 6.10.2020 osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72398/Opp200408.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kuorilehto, R. (2014). *Moniasiantuntijuus sosiaali- ja terveydenhuollon perhetyössä. Monitahoarviointi Qmetodologialla*. Acta Universitatis Ouluensis. D Medica 1239.

Oulu: Oulun yliopisto

Kuuskeri, C. (2013). *Koulun sosiaalityö ja lastensuojelutyö moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto

Kykyri, V-L. (2007). *Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä*. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. (s.105–141). Jyväskylä: PS-kustannus.

Krause-Parello, C. A. & Samms, K. (2009). *The US model: The role of school nurses in New Jersey*. British Journal of School Nursing 4 (6). 287–289

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Los Angeles: Sage cop.

Kuortti, M. (2012). *Suomalaisten tyttöjen seksuaaliterveys ja -kulttuuri. arvot, riskit ja valinnat*. (väitöskirja). Tampere: Tampere University Press.

Kuosa M & Aronen E. (1997). *Psychiatric symptoms at age 10–11 as predictors of mental state in adolescence*. PSYCHIATRIA FENNICA 28, 171–182

Kääriä, H., Mäki, P., Leinonen, A., Hakulinen-Viitanen, T. & Laatikainen, T. (2011). *Ammattikorkeakoulujen opiskelu- terveydenhuollon terveystarkastuskäytännöt, työtavat ja -ympäristöt*. Raportti 19/2011. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy- Juvenes Print.

Laine, M., Laine, M., Bamberg, J., & Jokinen, P. (2015). *Tapaustutkimuksen taito* (3. painos). Helsinki: Gaudeamus. Haettu 22.10.2020 osoitteesta:  
[https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9916448953906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916448953906252)

Laki potilaan asemasta ja oikeuksista 785/1992.  
Haettu: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920785>

Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 812/2000.  
Haettu: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812>

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. Haettu: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>

Laitinen, K., Hallantie, M. (2011). *Huomisen hyvinvointia – kehys oppilashuollon kehittämiseksi*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:19  
Lammi-Taskula, J. (toim.) (2011). *Sosiaali- ja terveydenhuollon perusteet*. Helsinki: WSOY. Pro.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3p). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Lehto, J. Kananoja, A., Kokko, S. & Taipale, V. (2001). *Sosiaali- ja terveydenhuolto*. Helsinki: STAKES ja WSOY.

Leppäkoski, T., Koivuluoma, M., Perälä, S. & Paavilainen, E. (2017). *Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa*. Yhteiskuntapolitiikka 82 (2017):2. Haettu 2.11.2020 osoitteesta: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135170/YP1702\\_Leppakoskiym.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135170/YP1702_Leppakoskiym.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Luostarinen, M. (2000). *Laaja-alainen erityisopettaja asiantuntijajäsenenä moniammatillisena tiiminä toimivassa oppilashuoltoryhmässä peruskoulun ala-asteella*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B27:2000. Helsinki

Lönnqvist, J. & Lehtonen, J. (2013). *Psykiatria ja mielenterveys*. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen. *Psykiatria*. (s.13–31). Helsinki: Duodecim.

Mahkonen, S. (2014). *Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä*. Helsinki: Edita

Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*: Tutkijalaitos (4. korjattu painos). Helsinki: International Methelp. Haettu 11.10.2020 osoitteesta: [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9911300403906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9911300403906252)

Morocco, C. & Aguilar, C. (2002). *Coteaching for Content Understanding: A Schoolwide Model*. Journal of Educational and Psychological Consultation 4 (13), 315–347.

Mäenpää, T. Paavilainen, E. Åstedt-Kurki, P. (2008). *Kouluterveydenhuolto ja alakoulun oppilas - terveydenhoitajan näkemyksiä yhteistyöstä*. Tutkiva Hoitotyö 6, (s.25–29).

Mönkkönen, K. (2007) *Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö*. Helsinki: Edita.

Mönkkönen, K. (1996) *Asiantuntijasta asiantutkijaksi*. Teoksessa Metteri, A. (toim.) *Moniammatillisuus ja sosiaalityö*. (51–66). Sosiaalityöntekijäin liitto ry. Edita. Helsinki.



Mäenpää, T., Paavilainen, E. & Åstedt-Kurki, P. (2008). *Tutkiva Hoitotyö 2008*, 6 (1). (s.25–29). *Kouluterveydenhuolto ja alakoulun oppilas- terveydenhoitajan näkemyksiä yhteistyöstä*.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Niemelä, S. (1997). *Oppivan ryhmän uusi tuleminen tietoyhteiskunnassa. Tiedon ja vuorovaikutuksen yhteiskunta*. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen* (s. 173–194). Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansan valistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu Oy.

OAJ. (2013). *Työolobarometri*. Luettu 11.11.2020.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> luettu 11.11.2020.

Ojuri, A. (1996) *Moniammatillinen yhteistyö ja organisaatiokulttuurit*. Teoksessa A. Metteri (toim.) *Moniammatillisuus ja sosiaalityö*. Sosiaalityön vuosikirja 1996, (s.116–128). Helsinki: Edita.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 30.12.2013/1287. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>

Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio (2006). Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:33. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Pahkin K., Vanhala A. & Lindström K. (2007). *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen*. GPS – Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce. OAJ & Työterveyslaitos.

Peuhkuri, T. (2015). *Teoria ja yleistämisen kriteerit*. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J., & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (s. 130–148). Helsinki: Gaudeamus.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Perälä, M-L., Halme, N. & Nykänen, S. (2012). *Lasten, nuorten ja perheiden palveluja yhteensovittava johtaminen*. Tampere: Terveiden ja hyvinvoinninlaitos

Perälä, M-L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Helliö, P-L. (2015). *Monialainen opiskeluhuolto ja sen johtaminen*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Pesso, K. (2004). *Terveystenhoitotyön viitekehys tutkimuskohteena*. (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu 2.11.2020 osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67387/951-44-5961-X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Petri, L. (2010). *Concept Analysis of Interdisciplinary Collaboration*. Nursing Forum, 45, (2). s.73–76.

Pippuri, T. (2015). *Koulun sosiaalityön asiakkuudet ja asiakasprosessit. Kvantitatiivinen tutkimus espoolaisista peruskoululaisista kuraattoripalveluissa*. Sosiaalityön ammatillisen lisensiaatintutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto

Peltonen, H. & Säävälä, T. (2001). *Kehittyvä oppilashuoltotyö kouluyhteisön ja yksilön tukena*. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (s. 182–199). Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

Pesonen, A-K. & Heinonen K. (2005). *Oppilashuoltoryhmien työn merkitys, arviointi ja kehittäminen*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2:2005. Helsinki.

Pärnä, K. (2012) *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet.* (väitöskirja). Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.

Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. (2004). *Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa.* Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä.* (s.175–185). Jyväskylä: PS- kustannus.

Rautiainen, A. (toim.) (2005). *Koulu yhteisöllisenä toimijana.* Helsinki: Yliopistopaino.

Rimpelä, M. (2008). *Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä.* Teoksessa M. Suortamo, Laaksola, H. & Välijärvi, J. (2008). *Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi.* (s.13–54). Helsinki: PS –kustannus.

Reuterswärd, M., Lagerström, M. (2010). *The aspects school health nurses find important for successful health promotion.* Scandinavian Journal of Caring Science. 24. 156–274

Rönty, S. 2002. Kormun kaupungin erityisopetus ja oppilashuolto. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.) *Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen.* Jyväskylä: PS- kustannus, (s.41–63).

Sarala, U. & Hätönen, H. (2000). *Oppia tiimistä.* Helsinki: Educa.

Strid O. (1999). *Viisivuotistarkastuksesta kuudennelle luokalle. Lastenneuvola ja koulu-terveydenhuolto lasten vaikeuksien havaittajina ja auttajina.* Stakes aiheita 16/1999.

Sosiaali- ja terveysministeriö (2008). *Uusi terveydenhoitolaki.* Terveystieteiden tutkimuskeskuksen muistio. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 20/2008. Helsinki.

Suhola, T. (2017). *Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: Oppilashuoltoprosessi systeemisenä palvelukokonaisuutena.* (Väitöskirja). Lappeenranta: yliopistopaino.

Suoninen, E. (2015). *Lapsen aseman rakentuminen perheen ruokapöytäkeskusteluissa*. Teoksessa A.R. Lahikainen, T. Mälkiä & K. Repo (toim.) *Media lapsiperheessä* (s.157–181). Tampere: Vastapaino.

Suortamo, M. & Laaksola, H. & Välijärvi, J. (2008). *Opettajan vuosi 2008–2009. Tee-  
mana hyvinvointi*. Helsinki: PS –kustannus.

Sipilä-Lähdekorpi, P. (2012). *Ristiriitoja ja onnistumisia: Kuraattorin työ Suomessa*. Teoksessa: L. Kurki., E. Nivala., P. Sipilä-Lähdekorpi P. (toim.) *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa*. Helsinki: Finn Lectura.

Terho, P. (2002). *Kouluterveydenhuollon tavoitteet ja merkitys*. Teoksessa Terho P., Ala-Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H. & Pietikäinen, M. (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. (s.18–22). Duodecim. Gummerus kirjapaino oy.

Terho, P. (2002). *Kouluterveydenhuollon historiaa*. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.), *Kouluterveydenhuolto*, (s.16–21). Jyväskylä: Duodecim.

Terveystieteiden tutkimuskeskus 30.12.2010/1326 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>

Terveystieteiden tutkimuskeskus 19.8.1994/763 <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1994/19940763>

Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>

Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. (2020). *Kouluterveydenhuolto*. Haeetu 3.11.2020 osoitteesta: <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskelu-huolto/kouluterveydenhuolto>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). *Kouluterveyskysely*. Haettu osoitteesta: <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-jaasiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turunen, J. (1999). *Opiskelijahuoltoryhmä*. Teoksessa A. Wallin (toim.) *Koulukuraattori arkityössään. Koulun sosiaalityön asiantuntijaohjelman loppujulkaisu*. TYT Julkaisusarja A 2/99. Tampere: Tampereen yliopisto.

Vilkkä, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.  
Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Tammi.

Välijärvi, J. (2006). *Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos*. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. (s.9–26). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto,

Winland, J., Shannon, A. (2004). *School staff's satisfaction with school health services. The Journal of School Nursing 20 (2)*. (s.101–106).

## Liite 1: Tutkimuslomake

# Kouluterveydenhuollon ja opettajien välinen yhteistyö peruskoulussa

Tämä kysely on pro gradu -tutkielmaani varten ja vastaukset pysyvät täysin nimettöminä. Niitä ei myöskään luovuteta ulkopuolisille. Tässä kyselyssä kouluterveydenhuollolla tarkoitan terveydenhoitajan, lääkärin, kuraattorin ja koulupsykologin palveluita.

**\*Pakollinen**

Maakunta (esim. Pohjois-Pohjanmaa) \*

Oma vastauksesi

Työsuhde

- ☐ Vakituinen virka
- ☐ Määräaikainen virka

Opettamasi luokka-aste? \*

Oma vastauksesi

Oletko tietoinen kaikista kouluterveydenhuollon piiriin kuuluvista palveluista, joita oppilaalla on oikeus saada? \*

- ☐ Kyllä
- ☐ En ole

Oletko ohjannut oppilaita kouluterveydenhuollon piiriin viimeisen vuoden aikana? \*

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

Minkä asian takia? (esim. tapaturma jne.)

Oma vastauksesi \_\_\_\_\_

Onko asia saatu ratkaistua?

- ☐ Kyllä
- ☐ Ei

Toimiiko yhteistyö mielestäsi hyvin? \*

☐ Kyllä

☐ Ei

Mitä parannettavaa kouluterveydenhuollon ja opettajien välisessä yhteistyössä on?

Oma vastauksesi

---

Mitää hyvää yhteistyössä on?

Oma vastauksesi

---

Parannusehdotuksia yhteistyölle?

Oma vastauksesi

---



Jos vastasit ei, miksi asiaa ei ole saatu ratkaistua?

Oma vastauksesi

---

Onko oppilailla koulullasi mahdollisuus saada apua heti, kun he sitä tarvitsevat? \*

☐ Kyllä

☐ Ei

Jos vastasit ei, mistä se johtuu?

Oma vastauksesi

---

Onko yhteistyö kouluterveydenhuollon kanssa vaivatonta? \*

☐ Kyllä

☐ Ei

Toimiiko yhteistyö mielestäsi hyvin? \*

☐ Kyllä

☐ Ei

Mitä parannettavaa kouluterveydenhuollon ja opettajien välisessä yhteistyössä on?

Oma vastauksesi

---

Mitää hyvää yhteistyössä on?

Oma vastauksesi

---

Parannusehdotuksia yhteistyölle?

Oma vastauksesi

---

Sosiaali- ja terveysministeriön laatusuosituksen mukaan, jokaisella koululla tulee olla korkeintaan 2100 oppilasta yhtä lääkäriä kohden. Onko se mielestäsi liikaa? \*

☐ Kyllä

☐ Ei

Muita kommentteja

Oma vastauksesi

Lähetä

Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.

Google ei ole luonut tai hyväksynyt tätä sisältöä. [Ilmoita väärinkäytöstä](#) - [Palveluehdot](#) - [Tietosuojakäytäntö](#)

Google Forms